

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR



DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

BUDAPEST, 2013

BALOGHNÉ BAKK ADRIENN

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

**AZ INTEGRÁLT ÓVODAI NEVELÉS HELYZETÉNEK
VIZSGÁLATA AZ ÓVODAPEDAGÓGUS –
KÉPZÉSBEN**

különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre

Baloghné Bakk Adrienn

Budapest, 2013

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Témavezető

Dr. Lóczy Márta Ph.D.

Főiskolai tanár

A bíráló bizottság tagjai:

Elnök:	Dr. Nádasi Mária, professor emerita
Belső bíráló:	Dr. Perlusz Andrea, főiskolai tanár
Külső bíráló:	Dr. Vingender István, főiskolai tanár
Titkár:	Dr. Hegedüs Judit, egyetemi adjunktus
Tagok:	Dr. Gombocz János, egyetemi tanár
	Dr. Oláh Attila, egyetemi tanár
	Dr. Podránczky Judit, főiskolai docens
	Dr. Borosán Livia, egyetemi adjunktus

Budapest, 2013

Tartalom

1. Bevezetés.....	5
1.1. A téma aktualitása	7
2. A téma irodalmi áttekintése.....	9
2.1. A fogyatékoság megítélése a különböző kultúrákban	9
2.2. A fogyatékoság meghatározásával kapcsolatos fogalmak.....	18
(A fogalmak értelmezési lehetőségei, kialakulása)	18
2.2.1. Szemléletváltozások a fogyatékoság fogalmának alakulásában	18
2.3. A fogyatékosággal élő gyermekek integrált nevelésének történeti előzményei	24
2.4. Az integráció megközelítései	27
2.5. Az integrált nevelés fajtái, szintjei	31
2.6. Az integráció feltételei, illetve annak előnyei és hátrányai.....	36
3. Az óvodai nevelés tartalmának változásai a jogszabályok tükrében.....	40
3.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei	50
4. Az óvodapedagógia legfontosabb alapvetései.....	52
5.1. Célok	56
5.2. A vizsgálat kérdései	56
5.3. Hipotézisek.....	57
5.4. Vizsgálati minta.....	58
5.5. Kutatási módszerek	59
5.5.1. Az óvodapedagógus szak általános jellemzői	61
5.5.2. Írásbeli kikérdezés: a kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek az elemzése.....	67
5.5.3. Szóbeli kikérdezés: az interjúk értékelése	97
6. A hipotézisek értékelése.....	102
7. Konklúzió	106
7.1. A vizsgálat folytatásának az irányai, további célok	108
7.2. További javaslatok	108
8. Köszönetnyilvánítás	110
9. Irodalomjegyzék.....	111
10. Ábrák és táblázatok jegyzéke	121
11. Mellékletek	123

Mottó

„...a kezdet a legfontosabb, általában is,
de különösen a fiatal és zseni lényeknél.
Hiszen leginkább ilyenkor lehet őket formálni,
Ilyenkor vésődik beléjük a forma
Melyeket bennük kialakítani akarunk”

(Platon)

1. Bevezetés

Napjaink demokratikus társadalmának egyik alapköve az esélyegyenlőség, a kirekesztés elkerülése és a befogadás. Hangsúlyt kapott az az elv, hogy hátrányos helyzete, speciális szükségletei miatt semmilyen csoportot vagy egyént nem szabad a társadalomban hátrányosan megkülönböztetni. Ennek egyre inkább érvényesülni kell a nevelési folyamatokban is, a gyermekek egyéni jellemzőinek figyelembevételével a pedagógia minden színterén. Ahány gyermek, annyi individuum, s ennek megfelelőek a speciális nevelési feladatok. Hazánk 2004. május 1-jén csatlakozott az Európai Unióhoz. A szervezet az európai uniós állásfoglalásai fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi méretű integrációt, vagyis szorgalmazzák azt, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ne legyenek a társadalomban méltánytalanul megkülönböztetve. De természetesen a szemléletváltás nem jön magától a csatlakozással együtt. Az esélyegyenlőség megvalósítását, biztosítását elő kell segíteni, mert egy nemzet felnőtt társadalma csak akkor válik elfogadóvá, ha már a szocializálódás folyamata a gyermekkorban elkezdődik. Ennek első lépése lehet az együttnevelés. Az integrált nevelést az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként tekintik (Mesterházi Zs., 2002).

Egy gyermek lehet, hogy csak az intézményesített formák között találkozik először hátrányos helyzetű embertársaival. „A gyermekek együttnevelését már az intézményes nevelés legkorábbi szakaszában - az óvodában - el kell kezdeni” (Benczúr, 1997), ami a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. módosított Törvény szerint 2012 májusától 3 éves kortól lehetséges: „a gyermek, abban az évben, amelynek augusztus 31-éig a harmadik évet betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt.”

Az együttnevelés célja, hogy minden gyermek függetlenül attól, hogy fejlődése miatt vagy egyéb ok következtében akadályozott, az megkülönböztetés és elkülönítés nélkül vehessen részt az intézményes nevelésében. Az óvodában megkezdett integrált fejlesztés, nevelés felgyorsíthatja a hátrányos helyzetű gyermek fejlődési tempóját, csökkentheti később az iskolai, tanulási problémák kialakulását, hátráltathatja a kudarcok kialakulását.

Az óvoda nagymértékben hozzájárulhat minden hátrányos helyzetű gyermek esélyének növeléséhez. A társas kapcsolatok kialakulása, a motiváción alapuló tevékenységek, ismeretszerzések mind-mind elősegítik az egyéni fejlődési utakat, a készségek, képességek kialakulását. Az óvodai közösség, a gyermekek-felnőttek együttélése, egymásra hatása, a szokás-szabályrend kialakítása, a rendszeresség, az érdeklődés felkeltése és fenntartása nagyban hozzásegíti a gyerekeket az érzelmi stabilitás, az együttérzés és elfogadás, a tudásvágy alakulásában, formálódásában. (Durucz né Nagy, 2005).

Az együttnevelés mérföldkőként jelenhet meg az elfogadtatásban vívott küzdelemben. A felnövekvő generáció minél korábbi időszakban szembesül a „mással”, annál korábban változik meg a véleménye, szemlélete, és felnőttként toleranciával fog viselkedni.

A dolgozat témaköre a fogyatékossgal élő gyermekek többségi kortársaikkal történő óvodai együttnevelése. A témaválasztásunkat generálta az oktatói munkánk során tapasztalt negatív élmények. Óvodai gyakorlatokon a gyakorló óvodáinkban egyre több fogyatékossgal élő gyermek szeretne bekapcsolódni a többségi óvodai életébe. Testnevelő, gyógytestnevelő tanárként többször tapasztaltam - és nem csak a testnevelés foglalkozásokon -, hogy az óvodapedagógusok értetlenül és elsősorban tanácstalanul állnak a fogyatékossgal élő gyermekekkel szemben. Az esetek többségében a fogyatékos gyermek kimarad az irányított foglalkozásokból. Napjainkban ez nem elfogadható megoldás!

Az óvodai neveléssel szemben támasztott megváltozott társadalmi igények és feltételek szükségessé teszik az új elméleti és gyakorlati törekvések elemzését, amelyek az integráció, inklúzió problémakörébe tartoznak. Véleményünk szerint ez fontos pedagógiai és társadalompolitikai cél, amelynek indokoltsága vitathatatlan.

A társadalomban megjelenő negatív érzelmi viszonyulást kifejező előítéletek kialakulása egyrészt a fogyatékossgnak, valamint a fogyatékos személyeknek a nem kielégítő ismeretéből fakad. Megismerésüket segíthetik elő az integrációs törekvések.

Vizsgálatunknak a fő célja annak a megállapítása, hogy a ma kikerülő fiatal óvodapedagógusok módszertani ismeretei elégségesek-e a fogyatékossgal élő gyermekek ellátásához, neveléséhez. A pedagógusok módszertani eszköztára, a foglalkozások szervezeti formái nemcsak a nevelési folyamatok eredményességét befolyásolják, hanem a gyermekek

személyiségére, alkalmazkodóképességére is hatással vannak. Testnevelés módszertanos oktatóként és óvodai csoportvezetőként a dolgozatban elsősorban az óvodai testnevelés foglalkozások alapproblémáira fókuszáltunk.

A fogyatékossgal élő gyermek integrált óvodai nevelési problémáinak megismerése és vizsgálata során talán lehet választ találni arra, hogy melyik az az út, amely segíti elfogadtatni a „másságot”. Egyet talán már tudunk: ez az út a gyermekeken keresztül vezet. Így az óvodáknak, óvodapedagógusoknak ezért is kell vezető szerepet vállalni a sérült gyermekeket megillető jogok megismertetésében, elfogadtatásában, továbbá a félelmek és tévképzetek eloszlatásában, a többségi gyermekekkel való együttnevelésében.

1.1. A téma aktualitása

A fogyatékossg megjelenése és fennállása bár egyidős az emberrel, napjainkban mégis egyre jobban előtérbe kerülő problémává vált, mint elődeink korában. A téma „népszerűvé válásának” egyik oka az a tény, hogy az orvostudomány fejlődése ma már azok számára is biztosítja az életben maradás lehetőségét, akik korábbi körülmények között meghaltak volna, ezért elmondhatjuk, hogy a modern kor „termeli” a fogyatékossgot.

A fogyatékossgal kapcsolatos kérdések megközelítése napjainkban az integrációt tekinti kulcskérdésének a sérült gyermekek, emberek aktív társadalomba illeszkedése területén. Mára már nem az a kérdés, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése többségi társaikkal együtt történjen-e, vagy külön speciális intézményekben. Manapság a hogyanra, azaz a megvalósítására helyeződött a hangsúly.

A témával foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy a fogyatékossgal élő emberek maradéktalan társadalmi befogadásában az elsődleges és leghatékonyabb eszköz az a szemléletváltás, amely hozzájárul a fogyatékossg körüli előítéletek, félelem, tartózkodás, nemtörődömség, sajnálkozással telített odafordulás felszámolásához. A fogyatékossg nem az alkalmatlanságot, a képességek hiányát jelenti, hanem olyan helyzetet, amelyben a környezet alakításával az emberek életminősége is javulhat, egyre nagyobb a lehetőség a találkozásra, a társadalmi beilleszkedésre (Köpatakiné, 2004).

Havas Gábor (2006) véleménye szerint az oktatási - nevelési esélyegyenlőtlenségek csökkentése az egész ország gazdasági érdeke, nagymértékben segítheti a társadalmi szinten jelen lévő markáns válaszfalak lebontását.

Az integráció elvi megközelítése rendkívül támogatott és elismert gondolat, de a bevezetésével, illetve alkalmazhatóságával kapcsolatosan napjainkban is sok a nézetkülönbség. Feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a szakszerűtlenül végrehajtott és kikényszerített integrációs folyamat károkat okozhat a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében.

Kereszty Zsuzsa (1999) véleménye az, hogy egy országban az integráció gondolatának meggyökeresedése, nagymértékben függ a társadalmi közvéleménytől és az embereknek a sérült személyekhez, gyermekekhez fűződő viszonyától.

Ha a jelenlegi magyarországi helyzetet nézzük, akkor az integrációs folyamat megvalósulása nem halad zökkenők nélkül, bár hazánk európai uniós csatlakozása után elsősorban a megnyilvánuló pályázati források felhasználása kapcsán ismét előtérbe került a pedagógiai közéletben. De természetesen a szemléletváltás nem jön magától, illetve a csatlakozással együtt.

Csányi Yvonne (2007) gondolata szerint, minden gyermekekkel foglalkozó pedagógus integrál, csak közülük sok pedagógus nem tud róla. Ebből az a következtetés vonható le, hogy az érintett pedagógusokkal ezeket az integrációs ajánlásokat alaposabban meg kell ismertetni. Külföldi tapasztalataim szerint Ausztriában a gyakorlatban is jól alkalmazzák a befogadó óvoda alapelveit, élnek az együttnevelés lehetőségével, és látják annak pozitív hatásait a felnövekvő nemzedék szemléletváltozásában. Tudatosítják, hogy a befogadás elveit alkalmazva olyan pedagógiai értékek jelentkeznek, amelyek nagymértékben meghatározzák, hogy egy nemzet tagjai mennyire lesznek toleránsak, elfogadóak a másképpen élő embertársaikkal.

Számomra az aktualitást a hazai gyakorlatban látott és tapasztalt rossz élmények adták. Úgy érzem, Csányi Yvonne gondolatát megerősítve nagyon fontos, hogy az integrációs törekvéseket, lehetőségeket jobban meg kell erősíteni itthon a leendő pedagógusokban, jelen esetünkben az óvodapedagógusokban.

2. A téma irodalmi áttekintése

2.1. A fogyatékoság megítélése a különböző kultúrákban

A fogyatékoság végigkísérte az emberi társadalmak kialakulását, az emberiségnek egész történetét. Egy társadalom értékrendjét és állapotát hűen tükrözi a fogyatékosokkal kapcsolatos attitűdje, milyen az ellátásuk, milyenek a lehetőségeik, milyen a társadalmi szerepük. „Az emberi fogyatékoság története több szálon fut, semmiképpen sem lineáris” (Kálmán Zs. - Köncei Gy., 2002). Mi ebben a fejezetben arra törekszünk, hogy végig azt figyeljük, hogy egyes korok és kultúrák miként fogadták el, reagáltak az Ember fogyatékoságára. Milyen volt a fogyatékosággal élő emberek társadalmi státusa, milyen mértékben tudtak beolvadni illetve voltak elválasztva a társadalomtól.

„A fogyatékosággal élő emberrel kapcsolatos előítéletek nem a nagy kultúrákból erednek, hanem ősi ösztönök, pogány babonák, vallásos balhiedelmek és a fogyatékosággal élő ember mássága folytán az egyes nagy kultúrák dominanciája mellett, ezekkel való kölcsönhatásban termelődnek és születnek újjá” (Herceg, 2004). Minden társadalmat jól jellemez a múltjához, a jelenéhez és a jövőjéhez fűződő viszonya.

Az őskorban élő emberek fogyatékosairól hiteles adataink nincsenek.

Az ókori Egyiptomból már írásos emlékek maradtak fenn a fogyatékosokkal való bánásmódról. Az Ebers - papirusztekercs (Kr.e. 1550), egy Imhotep nevű orvosról tesz említést, aki egy egész sor receptet, életvezetési tanácsot, és orvosoknak szánt mágikus gyógy mód leírását fogalmazta meg a vetéléstől kezdve egészen a daganatos betegségek kezelésig. A papirusz utalásokat tartalmaz a mentális retardáció megjelenési formáiról, taglalja az epilepsziát, és először írja le részletesen a siketség jelenségét. Az egyiptomiak nemcsak a fogyatékosok gyógyításának lehetőségeivel foglalkoztak, hanem igyekeztek szenvedésüket is enyhíteni, továbbá társadalmi helyzetüket javítani. Például a papok a vak gyermekeket zenélni tanítottak, akik közül sokan vettek részt templomi szertartásokon.

Más utalások szerint a fogyatékosággal élő emberek, prognosztikus ómenek, azaz a jövőre vonatkozó előrejelzést lehetővé tevő jelnek tulajdonították létezésüket, túlvilági erők hatását sejtve bennük.

Érdekes továbbá az is, hogy az óegyiptomi kor nagy figyelmet fordított a törpe növésű emberekre. Kiemelkedő a Táncoló törpék szoborcsoport, Khnumhotep portréja és végül Szeneb, a törpe. Ő volt fogyatékoságának ellenére a fáraó textilüzemének a vezetője. Az élet teljessége iránti vágyát fejezte ki azzal, hogy megnősült, és gyermekeket nemzett. Szeneb

karrierjét befolyásolta apró termete és az ebből származó pozitív előítélet is. Az egyiptomiaknak törpe isteneik is voltak: Ptah, Memphisz antropomorf ősfőisten, aki a világot teremtette, és tőle indult minden fejlődés. Ugyanakkor amulettként előfordultak a törpe pataikoszok, akiktől a veszélyes állatok ellen reméltek védelmet. De Bész isten is törpe volt. Némileg ijesztő, olykor humoros, torz külsővel ábrázolták a védőistenséget, aki távol tartja a gonosz erőket, vigyázva az alvók álmát és a szülő nők egészségét. Mindezekből kiderül, hogy az egyiptomiak a törpéknek kitüntetett szerepet tulajdonítottak a testi fogyatékoságuk ellenére és pozitív tulajdonságokat társítottak hozzájuk.

Egy másik ókori nép, a zsidó, életük legjelentősebb dokumentuma a Tóra volt. Előírásokból adódóan súlyos regula alá esett a fogyatékos illetve fogyatékosná vált ember, még akkor is, ha ezt például a lepra okozta. A fertőzötteket tisztátalannak nyilvánították, és a „poklos” embereknek a táboron kívül kellett élnie: „Senki..., akin hiba van, ne közeledjék bemutatni Isten kenyerét... vak ember, vagy sánta, vagy csonka, vagy hosszú tagú, vagy az, akinek lába törött, vagy keze törött, vagy púpos, vagy törpe....”(Lev 21, 17-20). A szöveg egyértelműen tartalmazza, hogy a fogyatékossgal élő ember, a társadalom peremére szorul, hiszen ez az állapot a bűn következménye. A zsidóságnak a tisztuláshoz, a tisztasághoz, az egészséghez és a fogyatékossg különböző fajtáihoz fűződő viszonyának két magyarázata van: a „higiénikus” és a „levitikus”. A higiénikus tisztátalanság forrásai elsősorban testi természetűek, az ezekről való megszabadulás a fertőtlenítés útján lehetséges. A másik a levitikus magyarázat, amely a szentségre neveléssel foglalkozik, kijelentették, hogy a legszentebbhez csak hibátlan ember közeledhet. Esteleges meggyógyulása után az embernek újra kellett szentelnie magát isten szolgálatára, hogy visszatérhessen a közösségbe.

A rabszolga társadalmi rendben a görög és a római népeknél talán legismeretesebb a fogyatékosok helyzete. Az antik görög emberideálhoz a testi- lelki kiegyensúlyozottság, az épség éppúgy hozzátartozott, mint a harmónia vagy a szépség. „Ép testben ép lélek” – hangoztatták a görögök. Spártában az újszülött csecsemőt nyomban születése után elvitték a Leszhé nevű helyre, ahol bemutatták a törzs véneinek, akik megvizsgálták. Ha egészségesnek találták, kijelöltek neki egy spártai parcellát, és az apát a gyermek felnevelésére kötelezték. De ha nyomoréknak ítélték meg, bedobták Taigetosz Apothetai nevű szakadékba azzal a meggyőződéssel, hogy nem előnyös sem a gyermeknek, sem az államnak, ha egy gyenge életképtelen ember életben marad. E cselekedetet Platon is említi: „akik... csenevésznek születtek, egy megközelíthetetlen, titkos helyen annak rendje és módja szerint eltüntetik”. Arisztotelész írásaiban ezt olvashatjuk: „semmilyen korcs szülöttet nem szabad fölnevelni...”. Ez a kegyetlen szelekció csak a születéskor látható sérülések esetén

történhetett meg, fogyatékossgal élők továbbra is voltak. Van irodalmi utalás vakokra, nyomorékokra, siketekre, akik mégis életben maradtak, ugyanis csecsemőkorban lehetetlen volt felismerni a fogyatékossgat, vagy az később jelentkezett. Őket kirekesztették, nem vettek róla tudomást. Kivétel azonban ekkor is akadt, az ókori irodalom egyik kiemelkedő alakja Homeros vak volt, Demosthenes beszédhibás, vagy Zópürosz esete, aki hadicselből csonkítja meg önmagát.

Az ókori Rómában is a szépség és harmónia a domináns. Részben átvették a görög gyermekképet, így a fogyatékos gyermekekkel szembeni ellenérzés attitűdjét is. Ezt egy Juvenalis- idézet támasztja alá: „Ép testben ép lélek”. Vergiliusé pedig így fogalmaz: „Szép testben vonzóbb az erény is”. A birodalomban barlangokban, erdőkben rejtették el a fogyatékos gyermekeket, embereket. Tehát e korban is szégyen, teher volt a haszontalan lény, akitől a társadalom meg akart szabadulni. Ebből azonban nem szűrhető le egyértelműen a római nép fogyatékosellenessége. Egy idő után a rómaiak már lépéseket tettek a gyermekgyilkosság és a kivetés visszaszorítása érdekében. A negyedik században például olyan csecsemők menekültek meg a haláltól, akiket korábban halálra ítélték volna. Így az életben maradt fogyatékos gyermekek egy részét Rómában különféle - szüleik számára jövedelmező - mesterség üzésére is kiképezték. A vak fiúkból csónakosok lettek, a vak leányokból prostituáltak. Seneca ír egy vak értelmi fogyatékos lányról, aki a felesége tulajdona volt. Innen tudjuk, hogy speciális piac alakult ki, ahol adták- vették a testi fogyatékos gyermekeket és felnőtteket. De e korban is ismerünk kivételt, ő Claudius császárt volt, akiről tudjuk, hogy fogyatékossgal élt.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a fogyatékosok megítélése, a róluk alkotott kép az ókorban nem volt egységes. Egyes kultúrákban találkozhatunk bizonyos fogyatékossgátípusok pozitív megítélésével, de általában a közösség szempontjából rossz előjelnek tartották jelenlétüket. A látható testi fogyatékkal születő csecsemőket az ókori kultúrák többségében pedig kíméletlenül elpusztították, „kitették”.

A Nyugat- római Birodalom bukását a középkor követte. A keresztény egyház lép fel határozottan a fogyatékossgal élők mellett ebben a korban. Jézus tetteit követve, aki gyógyította a sérült embereket és csodákat tett, a keresztények is segítettek a fogyatékoson. Hirdetik a felebaráti szeretetet, az elesettek támogatását és segítségét. A fogyatékosok felkeltik a szánalmat a vallásos emberekben, akik segítik, megvédik őket azoktól a sérelmekről, amelyek az „ép” emberek részéről érhetik őket. Úgynevezett vallási intézményekben biztosítottak nekik életet, de nem együtt a többi emberrel, hanem ma úgy mondanák szegregáltan.

Azonban nemcsak ez a szemléletmód van jelen. Szent Ágoston a világ teremtésének a tanítása szerint, a torz születését az ördög idézi elő, aki testi kapcsolatot létesített a nővel. Így üldözi azt az anyát, aki szerinte boszorkány és az ördöggel szövetkezik. Ezért sok szülő elrejtette a fogyatékos gyermekét attól való félelmükben, hogy bűnösnek mondják ki őket. Az e világkép és gondolkodásmód tiszta kifejeződése az irodalomban is megjelenik: Dante Isteni színjátékában. A fogyatékoság szempontjából kiemelkedő fontosságú összefüggéseket a Pokol című részben találjuk.

A premodern – tehát a 16. század előtt- társadalomban a fogyatékosok egy olyan kisebbséget alkottak, amely mindig ki volt téve a többség előítéleteinek, nem csak azért, mert a szokásos életvitelben nem tudtak maradéktalanul részt venni, hanem azért is, mert a többség számára ők testesítették meg a közösségre járványok formájába újra és újra lecsapó gonosz erők állandó fenyegetését. A fogyatékosággal születő gyermek rossz óment jelentett a közösség számára, azt hitték, hogy az istenek haragszanak rájuk.

A feudalizmus hanyatlása után a szellemi élet fellendülésével a tudományok művelése fontossá vált. A szemlélet átalakulásával az ember került a figyelem középpontjába így vele együtt lassan alakult át az addigi fogyatékoság felfogás is. Több orvos, filozófus és pedagógus figyelt és fordult a fogyatékosággal élők felé. A kiemelkedő személyek közül a teljesség igénye nélkül elsőként említénénk Comeniust, aki nagymértékben hozzájárult a fogyatékos emberek nevelésének, szemléletének átalakításában. Határtalan optimizmussal vallja, hogy valamennyire minden ember nevelhető. A megoldás lényegét a helyesen megválasztott módszerben látta. Szerinte nincs olyan zavaros szín, amelyet megfelelő fény alkalmazásával a tükör vissza ne adna. Úgy vélte mindenki számára elképzelhető az oktatás, nevelés csak a megfelelő módszert kell megtalálni, és ha valakinél valamilyen területen fogyatékoság áll fenn, akkor más területen kell pótolni a hiányosságot.

Európa különböző országaiban más- más időben és más- más módon alakul a fogyatékosággal élő emberek megítélése. A korszak több gondolkodója is foglalkozott a fogyatékosok ügyével, elsősorban pedagógiai, filozófiai és orvosi kérdések elemzése közben kerülnek kapcsolatba velük. Próbálnak választ adni arra, hogy miért olyan különbözőek az emberek és megfigyelik az okokat, az eltéréseket, ezáltal a fogyatékosokkal való eltérő bánásmódról, nézetekről is képet kapnak. Jelentős szerepe volt John Locke „Értekezés az ember értelemről” című művének, amelyben az érzékszerveknek a megismerésének a szerepét vizsgálja és a vakság kérdésében kutakodik.

Jean- Jacques Rousseau „A beszéd keletkezése” című művében a beszéd feltárásának elméletét, problematikáját boncolgatja, s így jut el a siketség kérdéséhez. A felvilágosodás

korának nagy filozófusa említést tesz még a fogyatékosokról az „Emil, avagy a nevelés” című művében is. Szerinte a szülőknek kötelessége az abnormális gyermekével foglalkozni, mindent megtenni, hogy állapotuk javuljon. A pedagógusokat felmenti mindenféle felelősség alól nevelésüket illetően, mivel úgy véli, hogy nem a tanító hibája, ha nem tud eredményt elérni a fogyatékos gyermek nevelése folyamán. Rousseau ebből adódóan nem ért egyet a fogyatékosokkal való nevelés kérdésében, és rájuk csak betegápolás szinten tekint.

Eközben Angliában megalkotják az első kezdetleges törvényeket, amelyekben hangsúlyozzák, hogy többet kell foglalkozni a siketnémák oktatásával, pl.: John Wallis, aki határozottan vallja, hogy a siketnéma megtanítható a hang-beszédre.

Hollandiában Johann Conrad Amman munkássága kiemelkedő. A némaság osztályozását is megkísérli, öt csoportot különböztet meg, majd gyógyító- nevelő módszert dolgoz ki a siketek és beszédhibások számára.

Németországban az eddig megismert szakemberek tanítást felhasználva egyre többen foglalkoznak a fogyatékosokkal (Wilhelm Kerger, Georg Raphael, Otto Benjamin Lasius, Ferdinand Arnoldi). Hozzájárulnak a gyógyító- nevelő módszerek elterjesztéséhez, előkészítők a németországi intézményes gyógyító- nevelés kialakulásának.

Franciaországban is többen foglalkoznak ez időszokban a fogyatékosokkal élő problémáival. Elsősorban a siketnémák gyógyító- nevelésével. Kiemelkedő R. Ernaud és Jacob R. Pereire munkássága. A nevelhetőség nagyon fontos állomás volt, és vélemények szerint e nélkül nem alakulhattak volna ki a speciális intézmények. Legelőször a siketnémák számára jönnek létre intézetek Párizsban és Lipcsében. A kiforrott jól működő intézetek példáját követve 1784-ben a világ első vakintézete ugyancsak Párizsban alakult meg. Később folyamatosan Ausztriában, Svájcban Belgiumban, a skandináv országokban, Angliában, Hollandiában és az Amerikai Egyesült Államokban jönnek létre hasonló intézmények.

Magyarországon a fogyatékosok eltartani és eltérni a kisebb falvak illetve családok kötelessége volt. A közösség nem tűrte a fogyatékos embert, mert nem ismerte és nehezen értette meg. A hiedelmek, a babonák és a tudatlanság félelmet keltett.

A XIX. század elején indul meg erőteljesebben a fogyatékosok gyógyító-nevelése. Legelőször a hallási fogyatékosok területén a siketnémák (1802), majd a látási fogyatékosok területén a vakok (1826) és végül az értelmi fogyatékosok (1875) számára.

A szegregált nevelés ugyan megoldott néhány problémát, de a társadalomba való beilleszkedést nem, hiszen elszigetelte a sérülteket az épektől.

A nagy áttörést a XX. század háborúi hozták meg. Az első világháború óriásira emelte a sérültek, fogyatékosok számát, és erre különböző megmozdulások indultak el a világon.

Lengyelországban megindultak a rokkantszövetkezeti mozgalmak, több országban létrejöttek a gondozóintézmények. Az Egyesült Államokban, Kanadában is megalakulnak a segítő intézmények, valamint az első rehabilitációs törvény (1919) is napvilágot látott.

A negyvenes években, Németországban éppen ezek ellenkezője bontakozik ki. Megindul az értelmi és fizikai fogyatékos, elmebeteg gyermekek, felnőttek legyilkolása: az úgynevezett „néptisztítási terv”.

A világ másik részén ez idő tájt az Egyesült Államokban létrejött a Fizikai Fogyatékosággal Élők Ligája, valamint a Fogyatékosággal élő Állampolgárok Országos Szövetsége, amely a történelem ellentétét, különböző nézeteit mutatja számunkra. Mozgalom indult a fogyatékosok intézményeinek a javítására, a fogyatékosok harcolni kezdtek a jogaikért, amely ahhoz vezetett, hogy 1948-ban elfogadták az Emberi Jogok Egyetemes Deklarációját. További pozitívum az Amerikai Polgár Jogi Mozgalom, élén Martin Luther Kinggel, aki az afro-amerikai és a fogyatékosággal élő emberek jogaiért harcolt.

A XX. század sorsfordító jelentősége Ed Roberts munkásságában bontakozik ki. Megkezdődik az önellátás, a függetlenség, az integrálás folyamata. A zárt intézményeket lebontották az emberléptékű, humánus életkörnyezet kialakítása érdekében. Roberts demonstrációt szervezett a sérült emberek magas munkanélkülisége ellen, s nagy szerepet játszott az amerikai fogyatékosügyi törvény megszületésében. Történetileg jelentős állomás, hogy 1973-ban az Egyesült Államok Kongresszusa elfogadta a rehabilitációs törvényt, amelyet sokáig a fogyatékosággal élő személyek polgári jogainak törvényeként emlegették. Ennek hatására jogalkotási hullám indult el, melynek kimagasló következménye az 1975. december 9-i Egyesült Nemzetek Szervezet (továbbiakban ENSZ) Közgyűlése, ahol elfogadták a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló kiáltványt. Az őket megillető jogokat 13 pontban gyűjtötték össze. Ezek között találhatjuk az emberi méltósághoz való jogot, a polgári és a politikai jogokat, a kizsákmányolás minden fajtája esetén őket megillető védelmi jogokat, és a családban élés jogát. Az antidiszkriminációt és az esélyegyenlősítés problémáját az 1977-ben a kanadai Emberi Jogok Törvénye oldotta meg.

Az ENSZ 1983-1992-ig az akadályozottak évtizedének nevezte. 1990. július 6-án írta alá Bush elnök a Fogyatékosággal élő amerikaiakról szóló törvényt, amely nemcsak a foglalkoztatás területén, hanem a telekommunikáció és a bárki által igénybe vehető szolgáltatások területén és megtiltja a hátrányos megkülönböztetést (Herczeg, 2004).

Látható, hogy a legtöbb fogyatékosággal kapcsolatos kezdeményezés az Egyesült Államokból indult el, és példaértékűvé vált az egész világ számára is.

1992-ben a december 3-át nyilvánították a Fogyatékos Emberek Világnapjává. Mondhatjuk ebben az évben több változás ment végbe az esélyegyenlőséggel kapcsolatos problémák megoldása érdekében, s a fogyatékoság orvosi problémából társadalmi kérdéssé vált. A fent említett példák, ha nem is teljesség igényével, de mégis ízelítőt adnak abból a világszerte jól kivehető tendenciából, melyet az olyan nemzetközi testületek, mint az ENSZ és az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezetek (UNESCO) is támogatnak.

Az ENSZ közgyűlése 1993-ban hozta meg a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzatot, miszerint az államok integrált formában biztosítsák az egyenlő alap-, közép, és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékossgal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek részére.

Az UNESCO több mint egy évtizede tűzte napirendre az integrált nevelés megvalósítását világszerte (Jönsson,1992), és speciális továbbképző programot is kidolgozott, melyet több mint 40 nyelvre, többek között magyarra is lefordítottak (Ainscow és mtrai, 1993). Az UNESCO 1994-ben a spanyolországi Salamancában tartotta „sajátos nevelési igény” elnevezésű világkonferenciáját (Csányi - Zsoldos,1994), ahol a következő téziseket fogalmazta meg:

- teljes mértékben támogatjuk, hogy az általános alapfokú nevelés, oktatás minden gyermek számára elérhető legyen
- az inklúzió nevelésben, oktatásban emberi jog
- minden gyermeknek egyformán értékes és azonos a státusza, kizárásuk az általános alapfokú oktatásból a tanulási nehézségek vagy a fogyatékossgal miatt megalázó és diszkriminatív
- a forrásokat, szakértelmet, pedagógusokat és a gyermekeket vissza kell vezetni a szegregált intézményekből
- a szegregált nevelés, oktatás egész életen át tartó szegregációhoz vezet a fogyatékossgal élő emberek esetén, alapvető lépés, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet, létrejöhessen olyan közös intézmény, ahol mindenki szívesen látott, és kialakulhasson a befogadó társadalom.

A konferencia záró határozatában felszólítással fordultak a világ valamennyi kormányához, hogy törvényeikbe foglalják bele az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi óvodába, iskolába, kivéve ha kényszerítő okok késztetnek az ettől eltérő lépésekre. Az összes fogyatékossgal élő gyermek nevelése, oktatása számára az inklúziónak kell

lennie a normának. A többségi intézményeknek kell alkalmazkodnia minden gyermekhez, tekintet nélkül fizikai, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi vagy más állapotra.

1996-tól a fogyatékossgal élő állampolgárok jogaival kapcsolatos állami kötelezettségvállalásokat az Európai Tanács nemzetközi egyezménye, a Módosított Európai Karta szabályozza. A 2000. évben elkészült Alapvető Jogok Chartája (Európai Unió). Az EU kezdeményezése, hogy 2003. legyen a Fogyatékos Emberek Európai Éve. A figyelemfelhívás, a széles körű tájékoztatás és a segítség kiterjesztését célozta meg végül, ami egy nemzetközi emberközpontú kampányt eredményezett.

2006 decemberében az ENSZ Közgyűlése elfogadta a Fogyatékossgügyi Egyezményt, mely már kimondja a fogyatékossgal élő személyeket megillető jogokat. (Esélyegyenlőségi és Fogyatékossgai Szabadegyetem). Az Európai Közösségek Bizottsága bevezetett egy 2010-ig tartó Cselekvési Tervet, amelynek az a célja, hogy fogyatékossgal élő embereket érintő legfontosabb területeken integrációjukat fokozó intézkedések történjenek. A tíz tagjelölt ország jelentései szerint a lakosság 25%-a valamilyen fogyatékkal él. Magyarországon több mint 600 ezerre becsülik a tartósan egészségkárosodott és fogyatékossgal élő emberek számát, sorsuk alakulása közvetve a lakosság mintegy harmadát érinti. A 2001. évi népszámlálás adatai szerint 577 ezer fogyatékossgal élő ember élt Magyarországon, ami a népesség 5,7%-a (1. táblázat).

Év	Népesség	Fogyatékos	Részarány %
1990	10.374 820	368 270	3,55
2001	10.198 315	577 006	5,66

1. táblázat 2001. évi népszámlálás adatai

Forrás: Dézsi Betti: Tanulmány az Országos Fogyatékos- ügyi Portálhoz

Gyermekekre vetítve az UNICEF (United Nation's Children's Found) firenzei kutatóközpontjának jelentése (2006) megállapítja, hogy a rendszerváltást követően, 1990 és 2000 között megháromszorozódott a fogyatékossgal élő gyermekek száma Közép- és Kelet-Európában. Számuk 500 ezerről másfélmillióra emelkedett (Vargáné, 2006). Tény az is, ahogy már említettük, az orvostudomány fejlődése ma már azok számára is biztosítja az életben maradás lehetőségét, akik az ősi körülmények között meghaltak volna. Így a

számadatok rámutatnak arra, hogy még sok tennivaló. A fogyatékossgal élő emberek - jelen dolgozatban a gyermekek ügye - már csak a létszámuk miatt sem tekinthető elhanyagolhatónak.

A rövid történeti áttekintés azt is bemutatta számunkra, hogy milyen hosszú és rögös utat kellett megtenni ahhoz, hogy a mai emberi társadalom elfogadja, előtérbe helyezze, hogy mindenki számára egyenlő lehetőségeket kell biztosítani az életben.

Illyés és Erdősi tapasztalataik alapján fogalmazták meg, hogy az emberek érdeklődése a sérült személyek iránt annak függvényében változik, hogy meglévő ismereteik milyen mértékben jelennek meg velük kapcsolatban. A kutatások megmutatták, hogy minél kevesebbet tudnak az emberek az egyes fogyatékosokról, annál kevésbé érdekelné őket a velük kapcsolatos hírműsor. A szerzőpáros megállapította, hogy a negatív címkézés tendenciáját befolyásolja a bíráló személyiségvonás és a fejében meglévő fogyatékossgakép jellegzetességei. (Bánfalvy, 1995). A fogyatékossgal élő gyermekek, emberek elfogadása, beolvadása a társadalomba akkor valósul meg leginkább - amit már a bevezetőben is hangsúlyoztuk - ha a többségi és a fogyatékossgal élő személy alacsony életkoruktól kezdve együtt nevelkednek. Így megtapasztalhatják, megismerik a fogyatékossgal élő társaik értékeit és megtanulják a toleranciát. A mi véleményünk is az, hogy az életről alkotott felfogás a gyermekkorban formázódik és felnőttkorban teljesedik ki. Ezért tartjuk fontosnak, hogy már óvoda, mint az intézményes nevelés első lépésőinél valósuljon meg az együttnevelés. Ennek további megerősítésére emlékezzünk vissza Dr. Katona Ferenc orvos, professzor egy előadására, amit a Magyar Rehabilitációs Társaság ankétján tartott 1990-ben. „....A fogyatékossg társadalmi megbecsülésének kérdése... gyermekkorban kezdődik. Egészséges kisgyermekek szerzik az első benyomásokat fogyatékos társaikról. Ha ezek velük együtt, egymást nem zavarva nevelkedhetnek, akkor a felnőttkori egy- társadalomban élés számos problémája már eleve megoldható, megelőzhető...”

2.2. A fogyatékoság meghatározásával kapcsolatos fogalmak

(A fogalmak értelmezési lehetőségei, kialakulása)

2.2.1. Szemléletváltozások a fogyatékoság fogalmának alakulásában

Az előző fejezetben kifejtettük, hogy a fogyatékosághoz való viszonyt minden korban az adott kultúra valláserkölcse és az adott társadalom gazdasági-technikai fejlettsége határozta meg. Alapvetően kétféle társadalmi modellt különböztethetünk meg fogyatékosokkal szemben a történelem során: vagy a közösség korlátjának tekintik, mert nem tudnak részt venni a társadalmi munkamegosztásban „akár meg is ölhetik őket”, s ezzel kapcsolatban merül fel a „gondozásuk” mint választási lehetőség, még ha ez áldozatokkal is jár a közösség részéről. (Kálmán – Könczei, 2002)

Ebben a fejezetben a fogyatékoság jelentésváltozatait próbáljuk végig követni. Számtalan definíciója létezik, ezek mindegyike tartalmazza, hogy fizikai, szellemi vagy érzékszervi károsodásról van szó, némelykor ezek együttes halmozódásával.

A fogalom meghatározása is jelentős változásokon ment át. A terminológia változása mögött annak a ténynek a felismerése áll, hogy az egészséges fejlődésmentől való eltérések különböző szinteken nyilvánulnak meg.

A fogyatékoság legáltalánosabb jelentéstartalma „a biológiai állapot megváltozása, a testi, idegrendszeri tulajdonságterületek körében fennálló visszafordíthatatlan sérülés, károsodás, defektus” (Illyés, 2000).

A fogalom orvostudományi jelentése „elsősorban a biológiai károsodást és a többi tulajdonságterület következményes elváltozását foglalja össze” (Illyés, 2000). A gyógypedagógiai tevékenységek a természettudományos értelmezései általában ezzel a jelentéssel használták a fogyatékoság fogalmát.

De nemcsak a fogyatékoság tartalma, hanem a kifejezés és szinonimái is gyakran vitát váltanak ki: rokkant, sérült, vak, béna stb. Amikor ezekről az emberekről beszélünk, akik hátrányokkal kénytelenek élni, kevésbé diszkrimináló, ha az állapotukra utaló jelzőt nem használjuk főnévi értelemben.

Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (WHO) 1980-ban fontos definíciót alkotott, amelyben túllép a fogyatékoságon, mint gyűjtőfogalmon, és három, fokozatilag és tartalmilag eltérő fogalmat különböztet meg. Biológiai, organikus szinten, a szervezet szintjén sérülésről, károsodásról (impairment, Schädigung) beszélünk. A pszichés funkciók, képességek szintjén pedig képesség-, illetve funkciózavarokról (disability, Beeinträchtigung).

A definíció tartalmazza a harmadik, a szociális szintet is, hiszen a megváltozott fejlődésmenetnek komoly kihatása van a szocializációra, és így beilleszkedési zavar, társadalmi hátrány (handicap, Behinderung) keletkezik. A magyar „fogyatékos” szó leginkább a második szinten, azaz a pszichés funkciók szintjén értelmezhető, míg a nyugat-európai nyelvek többnyire a harmadik, a szociális szinten igyekeznek a problémát megragadni. A párhuzamosan használt fogalmak voltaképpen abban különböznek egymástól, hogy melyik szinten határozzák meg az eltérést, azaz a biológiai-organikus, a pszichofunkcionális vagy a szociális állapot megváltozásában látják –e a problémát. E szerint a WHO definíció szerint a fogyatékos az egyén individuális minősége. Van egy organikus sérülése, emiatt másként működnek egyes funkciói, másra képes, másként fejlődik, és emiatt nehezített a társadalmi beilleszkedése is. Az egész probléma az egyénen belül marad, egyénből indul ki és helyzetét elszigetelten kezeli. A WHO jelenleg tovább módosítja koncepcióját, és 1997-ben megjelentetett munkaanyagában a fogyatékoság három szintje között már nem egyenes vonalú oksági láncként értelmezi a fogalmat, hanem kölcsönös egymásra hatást feltételez. Az új megközelítés az organikus, a funkcionális és a szociális szint kölcsönhatását hangsúlyozza. Lényeges szemléletváltozást mutat az is, hogy ez a meghatározás nemcsak a személyben lévő, hanem a társadalmi komponensek hatását is kiemeli. Néhány évtizede jelentős váltás érvényesül az elméletalkotásban: egyre fontosabbá válik a fogyatékoság szociális dimenziója, egyre meghatározóbbnak tekintjük a jelenség kialakulásában a szociális hatásokat.

William Farr javaslata alapján kialakított és szerkesztett klasszifikációs rendszer a BNO változó tengelyű osztályozás. Egy olyan osztályozási rendszer, amelyet a WHO jóváhagyásával különböző kórformák, betegségek, fizikai és pszichikai zavarok meghatározására használnak osztályozási és dokumentációs céllal. Jelenleg a 10. revízió van érvényben. Gyógypedagógiai célú felhasználók elsősorban az alábbi főcsoportokban találják a szükséges diagnózisokat, besorolási kritériumokat:

V. – Mentális és viselkedészavarok F00 – F99

VI. – Az idegrendszer betegségei G00 – G99

VII. – A szem és függelékének betegségei H00 – H59

VIII. – A fül és a csecsnyúlvány megbetegedései H60 – H95

XVII. – Veszélyes rendellenességek, deformitások és chromosoma abnormitások Q00 – Q99.

Mivel az V. főcsoportba sorolt „mentális és viselkedészavarok” részletező jellemzése és a kritériumok meghatározása gondot okozott, kidolgoztak egy BNO kódszámokat megtartó, másik osztályozási rendszert: DSM-IV-TR 2000 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association) (Gordosné Szabó A., 2004).

A WHO a 2001-ben továbbfejlesztette klasszifikációs rendszerét, amelyet széles körű és nemzetközi szakmai viták előztek meg. Hivatalos magyar fordítása: „A funkcióképesség, a fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása (FNO)” címen jelent meg (2004). Ebben az osztályozási rendszerben új szempontok jelennek meg, az egészség értelmezésében hangsúlyozottá válik az érintett személy tevékenysége és társadalmi részvétele (participáció), valamint az ehhez szükséges feltételek biztosítása.

- A testi funkciók és struktúrák károsodhatnak, a tevékenység akadályozottá válhat, a társadalom életében való részvétel korlátozottá. Ezeket a zavarokat együtt, gyűjtőnévvel hívja fogyatékoságnak a WHO.
- A fogyatékosági folyamatot az FNO már nem egyirányúként írja le, hiszen a dimenziók között kétirányú változás képzelhető el. Abban a vonatkozásban is kölcsönhatás van, hogy a kialakuló probléma milyenségét az egészségi állapot mellett személyes és környezeti tényezők is befolyásolják, illetve a kialakult problémák is visszahatnak mind az egyénre, mind környezetére. Ezért a környezeti tényezők osztályozása is része lett a rendszernek.
- A funkcionális akadályozottság a gyógypedagógia új „fogyatékoság” főfogalma, a mely a funkcionális egészség bármely területén létrejövő zavar = funkcionális képességzavar, röviden = képességzavar (Mesterházi, 2004).
- A fogyatékoság diagnózistól teljesen független, pl. végtaghiányt egyaránt okozhat a taposóakna, az érszűkület vagy fejlődési rendellenesség.
- A fogyatékoságot élettapasztalatként fogja fel, amire bárki, bármikor szert tehet, ha valamilyen problémát észlel a funkcióképességben.
- A modell nem fogyatékosági folyamatról beszél, hanem különböző tényezők közötti kölcsönhatásokat említ.
- A funkcióképességet és a fogyatékoságot befolyásoló tényezők körébe személyes és környezeti faktorokat egyaránt sorol.
- Személyes tényezők pl.: életkor, nem, képzettség, neveltetés, etnikai hovatartozás, szokások.
- A környezeti tényezők lehetnek támogatók vagy akadályozók.

- Nem az embereket osztályozza, hanem az érintettek problémáit. Ún. „fordított osztályozást” végez, a betegségek kihatásait, azok mértékét és módját a funkcionalitás terén. Lehetővé teszi, hogy az akadályozottság mellett az erősségeket is ábrázoljuk.

Alapfogalmak az FNO- ban.

1. Funkcióképesség: a funkcionális egészség megléte, melynek két komponense van: testi funkciók és a tevékenység és részvétel.
2. Funkcionális egészség: a testi struktúrák, valamint a testi és mentális funkciók egészségesek.
3. A funkcionális egészség zavara:
 - testi funkciók zavara: a struktúra sérülése
 - tevékenység (aktivitás) zavara: a tevékenység akadályozottsága
 - részvétel (participáció) zavara: a részvétel akadályozottsága
4. Fogyatékoság/képességzavar (Disability): a funkcióképesség két komponensének zavara.
 - a: kódolás

Az FNO mind a négy összetevője 1-1 betűvel kódolt:

- b: testi funkciók
- s: testi struktúra
- d: tevékenység és részvétel
- e: környezeti tényezők

Egy ötfokozatú értékelő skálán a problémák mértékét is meg lehet jelölni.

A határtudományok különféle modelljei, például a stigmatizációs elmélet megjelenése óta ismeretes, hogy a fogyatékoság egyebek közt minősítési folyamat eredménye. Azaz a fogyatékoság legalább annyira a társadalomban fogalmazódik meg, mint biológiai szinten. Jórészt a környezet, az interakció, a kommunikáció hatása, hogy ki minősül fogyatékosnak. Újabban azonban már mutatkozik a szemléletváltozás hatása, hiszen az érintett gyerekekkel kapcsolatban sajátos nevelési igényekről és nem fogyatékoságról beszélnek. Nem az a fontos, hogy mi a deficit és mi a negatívum az egyénben, hanem az, hogy mi az a többletigény, amit a fogadó intézménytől meg kell kapnia ahhoz, hogy az esélyegyenlősége biztosítható legyen. A fogyatékosági kategóriák alapján a sajátos nevelési igény fogalmának bevezetésével megragadhatóvá vált a fogyatékoság nevelési aspektusa, ezáltal csökkent a korábbi terminológiák stigmatizáló hatása. Ez a fajta pontosítás azért jött létre, mert a

befogadó (inkluzív) óvodákban a sajátos nevelési igények széles köre jelenik meg, az értelmi akadályozottságtól kezdve a hátrányos helyzetű és etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozó gyermekek együttnevelési problémája kapcsán.

Magyarországon a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása vezette be a sajátos nevelési igényű gyermek fogalmát (Children/students with special needs). A nemzetközi definíció a következőképpen határozza meg a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek körét:

- a. „Jellemzően organikus eredetű rendellenességek, orvosilag egyértelműen diagnosztizálhatóak, mint a hallássérülés, a látássérülés, a közép- vagy a súlyos értelmi fogyatékos, a halmozott fogyatékos. Az érintett tanulók különböző szociális rétegekhez tartoznak” (disability – fogyatékos).
 - b. „A tanulók sajátos nevelési igényei nem tartoznak sem az a, sem a c, kategória jellemzőihez.” (learning difficulty – tanulási nehézség).
 - c. „A tanulók sajátos nevelési igényei elsődlegesen szociális-gazdasági, kulturális és/vagy nyelvi faktoroknak köszönhetőek” (disadvantaged – hátrányos helyzet).
- Körüket azok a többszolgáltatások határozzák meg, melyeket az oktatás, tanulás támogatása érdekében biztosítanak, amennyiben speciális nehézségek állnak fenn a programok, tantervek teljesítése terén.
 - A különtámogatás formái a következők:
 - személyi (létszám, asszisztens, második tanár),
 - dologi (eszközök, építészeti akadálymentesítés),
 - pénzügyi.

A 2007-es módosítás után a törvény 121. § (29) bekezdése szerint „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a gyermek (SNI), aki a szakértői bizottság szakvéleménye alapján:

- testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, több fogyatékos együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos;
- a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető, vagy vissza nem vezethető súlyos és tartós rendellenessége miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (például diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyar jelentése Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) meghatározása szerint sajátos nevelési szükségletű az a gyerek, akinek a többiekétől eltérő, megemelt szintű személyi és tárgyi megsegítése szükséges. A sajátos nevelési szükségletek fogalma nehezen körülírható és sokkal tágabb, mint a finanszírozást meghatározó fogyatékoság kategória. Az OECD a fogyatékoság fő típusainak definiálására három kategóriát vezetett be:

- Az *A* kategóriába tartoznak szabvány orvosi kritériumok alapján a vakok, a gyengénlátók, a siketek, a nagyothallók, az értelmi fogyatékosok és a halmozottan fogyatékosok. Ezek a kritériumok szenzoros, motoros vagy neurológiai defektusokhoz kapcsolódnak.
- A *B* kategóriába az *A* és a *C* kategóriára jellemző tényezőkön kívüli okokra visszavezethető tanulási problémákkal küzdő gyerekek tartoznak. Ezek hátterében például tanulási zavarok, magatartási problémák vagy tanulási nehézségek állnak.
- A *C* kategóriába olyan gyermekek, tanulók tartoznak, akiknek a tanulási problémái elsődlegesen kulturális, szociális, vagy nyelvi tényezőkből következnek.

A terminológiaváltozás szükségességét sürgető tényezők között említhetők a társadalmi közgondolkodásban felerősödő, az emberi élet értékéről vallott humanista nézetek. Ma a fogyatékoság definiálásával kapcsolatban elsősorban azt az alapelvet követjük, hogy egy demokratikus államforma, illetve az állampolgári és emberi jogok talaján értelmezzük a fogyatékoságot. Úgy gondoljuk, hogy a fogalomalkotás azonban máig sem ért véget, hiszen a történelem során tapasztalhattuk, hogy amikor változik a fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatos attitűd, akkor változnak a megnevezések és a fogalmak is.

2.3. A fogyatékossgal élő gyermekek integrált nevelésének történeti előzményei

Miután végigkövettük a fogyatékossg fogalmának alakulását, lényeges azoknak az eseményeknek, mozgalmaknak is a bemutatása, amelyek közvetve vagy közvetlenül hozzájárultak a pedagógia területén jelentkező integrációs törekvések térhódításához.

A fogyatékossgal élő gyermekek integrált nevelésének gondolata történetileg már az 1960-as évek polgári jogvédő mozgalmaiban gyökereztek.

Skandináviában a „normalizációs elv” volt az integráció előfutára. „Ez az elv már az 50-es években hangsúlyozza, hogy a fogyatékossgal élő emberek számára olyan életfeltételeket kell teremteni, amelyek a legnagyobb mértékben közelítenek a normális életfeltételekhez” (Lányiné, 1993.) Az 1960-as évek végén már meghonosodott az integráció fogalma. Erre alapozva jelenik meg pl. a dán parlament határozatában 1969-ben, hogy „Az akadályozott tanulók oktatását oly módon kell kiterjeszteni, hogy a gyermekek a normális iskolai környezetben részesülhessenek oktatásban, amennyiben a szülők ezt akarják, és gondját tudják viselni a gyermeknek otthon, és amennyiben a speciális intézmény gondoskodása nem feltétlenül szükséges része a fejlesztésnek.” Dán minisztérium kiadvány, 1991 (Csányi, 2000). Az elv értelmében a fogyatékossgal élő embereknek joguk van saját identitásukhoz s ugyanolyan jogok, előjogok és lehetőségek illetik meg őket, mint bárki más. Ezen túlmenően megfogalmazták a fogyatékossg kategóriák használata nyomán kialakuló címkézés negatív hatásait.

Az Amerikai Egyesült Államokban a polgárjogi mozgalmak keretében léptek fel a fogyatékos ember jogaiért és a szegregációért. Az 1975-ben megjelent oktatási törvény által kimondott a legkevésbé korlátozó környezet biztosítását minden fogyatékossgal élő számára. Ugyanez a törvény kimondta még a sokoldalú pedagógiai vizsgálatok bevezetését, a szülők növekvő szerepét a szakvélemény elfogadása vagy elutasítása szempontjából – vagyis a végső döntést a szülő hozza -, a minden fogyatékossgal élő gyermek számára elkészítendő egyéni fejlesztési tervet, és ennek évente kötelező újabb felülvizsgálatát. A törvény kiterjesztette a fogyatékossg kategóriájának hivatalos meghatározását.

Olaszországban az antipszichiátriai mozgalom és a kisebbség diszkriminációja elleni fellépésnek volt jelentős része a szegregáció megszüntetésében. Itt azonban radikális lépést sugallt az 1977-ben megjelent oktatási törvény, mely felszámolta az állami speciális, sokszor bennlakásos iskolát, s ezzel egyidejűleg kedvező feltételeket biztosított az integrált

fogyatékosokat fogadó osztályok számára. Itt ekkor még csak az iskolázottságban történtek változások.

Angliában a hetvenes években, a gyógypedagógiai iskolák felülvizsgálatát rendelte el a kormány. Jelentős dokumentumként tartható számon az e célból létrehozott ún. Warnock – bizottság 1978-as jelentése. A jelentés felváltotta a fogyatékos fogalmat az általánosabb speciális nevelési szükséglet fogalmával, súlyosan elmarasztalta az angol speciális iskolák teljesítményét, mellyel nagy lökést adtak az integrált fejlesztésnek. Ezzel elérte a különböző gyógypedagógiai szakmai szolgáltatások számban és minőségben való erőteljes fejlődésnek az indulását. A Warnock - jelentés többek között azt is kimondja, hogy a hatékony gyógypedagógiai ellátás egyetlen kritériuma az egyes gyermekek szükségleteire adott lépések eredményessége. Továbbá, hogy valamennyi sajátos nevelési igényű gyermeket integrálni kell az oktatás és a közösségi élet területén. E jelentés közvetlen eredménye az 1981-ben megjelent, bár azóta is többször módosított angol közoktatási törvény, mely ún. zöld utat adott az integrált alap-, közép és felsőfokon egyaránt, de nem szüntette meg a speciális intézményeket sem, melyek létszámban és ellátottak terén bár csökkent, de még léteznek.

Hollandiában megjelentek az integrációt támogató rendeletek, amelyek alapján az óvodáskortól az egyetemi tanulmányok befejezéséig maximálták a fogyatékosok támogatásának idejét.

Ausztria 1988-ban kapott hivatalos támogatást az integrálás ügyre. Ekkor 200 modellkísérlet pozitív eredménye látott napvilágot.

Németországban lassabban terjed az integráció fogalma és eszméje, hiszen egy jól működő differenciált speciális iskolai hálózatot teremtettek meg a második világháború után. Itt is, mint Ausztriában is csak a szülői követelés után történt változás viszonylag elég későn, a 80-as évek körül, amikor már számos tudományos értékelés alátámasztotta a szelekciós és szegregációs mechanizmusok hátrányteremtő jellegét.

Összegezve az integrált nevelés, oktatás gondolata az emberi jogokért folytatott küzdelem, az antidiszkriminációs mozgalmak eredménye.

Magyarországon a gyógypedagógiai intézményrendszer országos kiépítése a XIX. század utolsó évtizedeire tehető. Az első gyógypedagógiai tanintézményt Cházár András kezdeményezésére, „Siketek nevelőháza” néven 1802-ben hozták létre Vácott.

Az elkülönített, szegregált gyógypedagógiai nevelésnek kétségtelen nagy hagyományai és óriási eredményei voltak és vannak, a speciálisan felkészített szakemberek ugyanis a fogyatékosok szerinti hozzávetőlegesen „homogén” kis csoportba sorolt tanítványokat speciális módszerekkel, eszközökkel, eljárásokkal színvonalasan tudták képezni.

Azonban a 70-es évekre a gyógypedagógia elméletével foglalkozó szakemberek már rájöttek arra, hogy még az azonos fogyatékoságnak megfelelő homogén csoportok kialakítása is utópia. Az egyes fogyatékosági kategórián belül is más és más a nevelési szükséglet. Maga a fogyatékoság ténye is relatív, csak az egyén és környezetének kölcsönhatásában határozható meg. Az egyéni eltérések tehát óriásiak lehetnek még azonos fogyatékosági csoport tagjai között is. A tradicionális gyógypedagógiai diagnózis elégtelensége vált tehát ismertté.

A nemzetközi gyakorlatban jelentkező együttnevelési irányzat, illetve az érintett családok összefogásával, civil kezdeményezésekkel közvetített társadalmi igény hatására az 1980-as évektől kezdődően hazánkban is egyre inkább erősödtek az integrációs törekvések, bár ekkor még sokan megkérdőjelezték az integráció létjogosultságát.

A hazai integrált oktatás - nevelés megvalósítására az 1993-as közoktatási törvény zöld utat adott, megteremtve ezzel a fogyatékosággal élő és többségi gyermekek közös nevelésének, oktatásának lehetőségét.

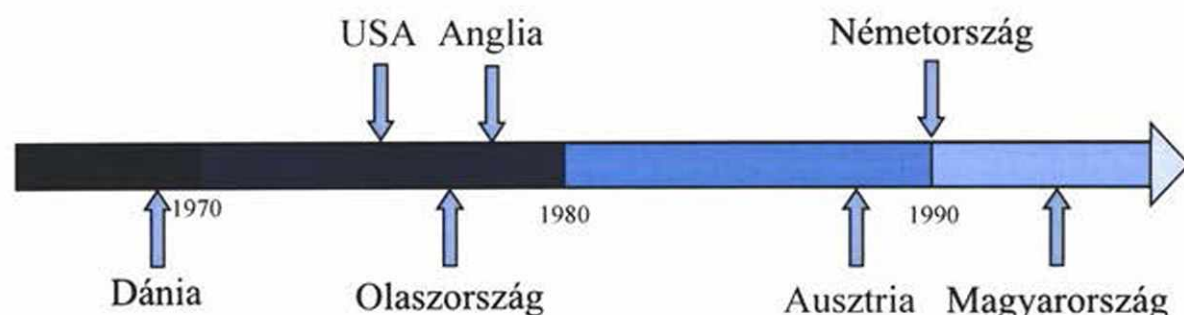
Magyarországon a nevelés, oktatás terén a „sajátos nevelési igény”, és a „sajátos nevelési igényű gyermek” kifejezések a közoktatási törvény 2003-tól hatályos fogalomhasználata nyomán terjedt és került be a köztudatba illetve a szakmai szóhasználatba. (Bár már 1996-ban Csányi Yvonne használta a speciális nevelési szükséglet kifejezést.)

Az integráció elvi megközelítésének támogatott gondolata, bevezetése, megvalósulása nem halad zökkenők nélkül. Előfordul, hogy az intézmények elsősorban a többlettámogatásért kapcsolódnak be a programba. Feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a szakszerűtlenül végrehajtott és kikényszerített integrációs folyamat károkat is okozhat a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlődésében.

Csányi Yvonne (2007) gondolata, amely szerint minden gyermekkel foglalkozó pedagógus integrál, csak közülük sok pedagógus nem tud róla. Arra következtethetünk, hogy nevelés – oktatásban érintett csoportokkal az integrációs ajánlásokat meg kell ismertetni.

Az óvodai gyakorlat vonalán pozitív tendenciaként könyvelhető el az a tény, hogy az óvodai integráció egyre szélesebb körben jelenik meg. Az óvodapedagógusok általában a fogyatékosággal élő gyermekekkel nyitottak és természetesebb a másság elfogadása, hiszen az óvodai programok során, a vegyes csoportokban az életkori eltérések következményeként amúgy is megmutatkoznak az egyes gyermekek közötti eltérések.

Integrációs törekvések



2. táblázat Az integráció történeti megjelenése
Forrás: Baloghné Bakk, 2013.

2.4. Az integráció megközelítései

A fogyatékos fogalmának az alakulása és a fogyatékos gyermekek integrált nevelését megelőző integrációs törekvésnek a térhódítása után érdemes magát az integráció megközelítését és meghatározásait is összegyűjteni. E témakörrel több szerző is foglalkozott, mi érdekessé tarjuk, hogy a teljesség igénye nélkül az ő munkájuk, meghatározásuk alapján összefoglaljuk a kultúrtörténetnek ezt a vonulatát.

Az integráció szó eredete a latin „integrare” ige, jelentése egységesülés, beilleszkedés, egyes részek egészébe összefüggése. A Magyar értelmező kéziszótár meghatározása szerint „különálló részének valamely nagyobb egészbe, egységbe való beillesztését, beolvadását” jelenti. „Ami esetünkben a fogyatékos, akadályozott, azaz speciális nevelési szükségletű gyermekeknek a nem fogyatékosok közé való beilleszkedésére vonatkozik” (Illyés, 2000).

Orvosi típusú megkülönböztetés szerint: a diagnózis a károsodások, hiányosságok, lemaradások megállapítására, meghatározására törekszik, a terápiát szegregáltan végzi, a gyógypedagógusnak a fejlesztésben kizárólagos szerepe van. A szakirodalomban széles körben elterjedt megfogalmazás szerint: az ún. orvosi modell példája érvényesül az elkülönítő oktatás életre hívásakor és megerősödésekor. Ainscow és Mancey (1989) így fogalmaz: „a tanulási problémát valamely deficit tünetének tekintették, amit a speciális iskolai elhelyezés révén kívántak kezelni”.

Az új szemlélet már nem a gyermekben keresi elsősorban a hibákat, hiányosságokat, sokkal inkább a környezetében kutatja azokat gátló tényezőket, amelyek akadályozzák az eredményes fejlődést.

Pedagógiai típusú megkülönböztetés: szociális hangsúlyú megközelítés, a gyermek vizsgálatánál az erősségek, szükségletek feltárása a cél, az igényeknek megfelelő személyi, tárgyi feltételekre összpontosít, a terápiát integráltan, a többségi pedagógus és a gyógypedagógus együttműködésével végzi. A kérdés tehát most már nem az, hogy „mi veled a probléma”, hanem mit tudsz, mire vagy képes, mire van szükséged, hogy jobban haladhass.

Az integráció fogalma eredetileg nem pedagógiai, hanem szociológiai tartalmú kifejezés, a társadalomban valamilyen szempontból kisebbségben lévők többségi kultúrába való beillesztését jelenti. Az eredeti szóhasználat vonatkozik az etnikai, vallási, kulturális kisebbségekre csakúgy, mint a fogyatékos, akadályozott, sérült emberek csoportjaira. Hangsúlyozzuk még egyszer, hogy jelen fejezetben kizárólag a fogyatékos, akadályozott gyermekek pedagógiai integrációjával fogunk foglalkozni, és az integrációt az alábbi értelemben fogjuk használni: fogyatékos gyermekeknek a nem fogyatékos gyermekek közé való beilleszkedése, azaz együttnevelésük ép társaikkal a többségi pedagógia keretei között (Csányi, 2000).

Az integráció a nevelésben és a pedagógiában a fogyatékossgal élő és a többségi egyének közös élet- és tanulási térben végbemenő együttnevelését, oktatását és képzését jelenti, ezáltal minden résztvevőnek optimális fejlődési lehetőséget biztosít (Réthy, 2002).

Az integráció pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló (meglévő akadályozottságának módja, súlyossági foka miatti kirekesztés nélkül), egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén (pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten), egy közös tárggyal és tárgyon (projekt/ terv/ tartalom/ téma) játszik, tanul és dolgozik (Réthy, 2000). Az integráció feltétele a demokratikus berendezkedésű társadalom, a társadalmi szintű humánus szemlélet, a pluralizmus és az előítélet-mentesség. Az integráció szoros összefüggésben áll az esélyegyenlőség biztosításával abban az értelemben, hogy mindenki számára nyitottá teszi a nevelési - oktatási intézményeket, tekintet nélkül egyesek akadályozottságára, s az esetleg tapasztalható nagyon eltérő képességeire a kiemelkedően tehetségestől a gyenge adottságúig.

„A helyes integráció biztosítja mind az akadályozott, mind a tehetséges, mind az átlagos képességekkel rendelkező gyermekek fejlődését, teljesítményük fokozását” (Spaller Á.-Spaller K, 2006).

Pedagógiai aspektusból „az integráció a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek és fiatalok együttnevelése, képzése és tanítása” (Feuser,1998). Evans és munkatársai megfogalmazásában: „Az integráció az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek közötti interakció maximális megvalósítását célozza. Vagyis a hangsúly nem pusztán együttlét, hanem az együttes tevékenykedésen, a közös játékban, a közös tanulásban, a kölcsönös kommunikációban van”. A fogadó és beilleszkedő fél számára ez alkalmazkodást tesz szükségessé, s egyaránt jelent adást és kapást. Evans a két oldal egymáshoz való alkalmazkodásában három lehetséges folyamatra hívja fel a figyelmet abból a szempontból, hogy az alkalmazkodás melyik oldalon van túlsúlyban. A három folyamat: az asszimiláció, az akkomodáció és az adaptáció. Az asszimiláció esetében a fogyatékosnak kell maximálisan alkalmazkodniuk, a többség életmódját, stílusát felvenni. Az integráció elsősorban a fogyatékos problémája. Az akkomodáció a többségre helyezi át az alkalmazkodás kényszerét, ami adott esetben hátrányosan érintheti a fogadó közeget. Tehát elismeri a fogyatékosoknak azon jogát, hogy önmaguk legyenek, de az alkalmazkodás kényszerét a többségre helyezi át. Végül az adaptációnál kiegyensúlyozottabb a helyzet, az alkalmazkodás a fogyatékostól és nem fogyatékosától várja el, hogy kölcsönösen alkalmazkodjanak egymáshoz (Evans-Lunt, 2002). Természetesen nem is kell hangsúlyozni, hogy ez utóbbi folyamat elérése volna kívánatos.

Lewis és Doorlag (1988) meghatározása szerint az integráció (az amerikai szakirodalomban: mainstreaming) a sajátos nevelési igényű gyermekek bevonását jelenti az általános nevelési, oktatási folyamatba. Integráltaknak akkor tekintik a gyermekeket, fiatalokat, ha a nap bármely részében együtt vannak nem akadályozott társaikkal, tekintet nélkül a közösen eltöltött idő mennyiségére és az együttes tevékenység típusára. Az integrálás típusát az egyéni szükségletek határozzák meg.

Társadalmilag elfogadottan az integráció lényege, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkednek „ép” társaik közé (Illyés, 2000). Illyés magyarázata szerint az integrációval az egyéneket be kívánják olvasztani az óvoda meglévő struktúráiba, míg az inklúciónál újra átgondolják a pedagógusok a nevelési program megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi gyermek fejlődését biztosítani tudják.

Az integrálás első szintjén (fogadás) a többségi intézmény elfogadja a tényt, hogy fogyatékossgal élő gyermeket is oktatnak-nevelnek, ám meglévő stílusukon, szemléletmódjukon, módszereiken nem változtatnak (Csányi,2000). Az érintett gyermektől várják el a maximális alkalmazkodást. Jelmondatuk valahogy így hangozhat: "Helyet biztosítunk neked magunk között, de elvárjuk, hogy ne lógj ki a sorból. Tudjuk, hogy más vagy, mint a többség, de próbálj meg a lehető legkevésbé más lenni! Az együttéléshez tőled várjuk a nagyobb energia-befektetést." Az integráció második szintjén egy gyökeresen más szemléletmód jelenik meg. Az inklúzió (befogadás) azt jelenti, hogy a befogadott fogyatékossgal élő gyermek nemcsak jelen van, hanem a közösség szerves része, van saját szerepe, kompetenciája, mint bármelyik társának a csoporton, osztályon belül (Bakonyi, 2008). Másságát elfogadják, tisztelik, sajátos nevelési igényeit maximálisan figyelembe veszik, s mindezek alapján megfelelő fejlesztést biztosítanak számára. Az inkluzív pedagógiát zászlójukra tűző intézmények jelmondata az integráló intézményekével szemben a következő lehetne. Minden gyermek más, a fogyatékossg is csak egy változata ennek a másságnak, így te is egyenrangú tagja vagy a közösségünknek. Mindenkinek joga van ahhoz, hogy másságával együtt teljes értékűként fogadjuk el őt. A feladatunk a differenciált bánásmód által megteremteni az optimális feltételeket mindenkinek, hogy a maga ütemében, a maga képességei szerint a lehető legjobban ki tudjon bontakozni.

Ahogy Powers (1996) hangsúlyozza, korábban az integráció szóval jelölték az együttnevelést, s a fő jelentése az volt, hogy minél több sajátos nevelési igényű gyermeket neveljen együtt kortársaikkal. Az inklúzió fogalma azonban ennél sokkal többre tehető. Célja az, hogy – kis kivételtől eltekintve – valamennyi gyermeket a lakóhelyéhez közeli intézménybe vegyék fel, amelyek mindegyike felkészült erre a feladatra. Sebba (1996) szerint az inklúzió és az integráció között a következő az alapvető különbség: az integrációval be kívánják olvasztani az intézmény meglévő struktúráiba az egyéneket vagy a gyermekek kis csoportját míg az inklúzióval újra átgondolják a nevelési program megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, melyekkel valamennyi gyermek haladását tudják biztosítani (Csányi,2000).

Az inklúzió és az integráció nem egyszerűen a sajátos nevelési igényű emberek megtűrése, az „épekkel” történő együttélése. Lényege az elfogadás, a személyes kapcsolat, a kölcsönös egymásra hatás, a közös tevékenység, a kölcsönös tisztelet. Az inkluzív nevelés egy olyan megközelítésmód, amely arra terjed ki, miként lehet az oktatási rendszereket átalakítani annak érdekében, hogy választ adjunk a gyermek különbözőségére.„Azoknál a gyermekeknél,

akiknek nevelhetősége eltér a többi gyermek nevelhetőségétől, sajátos nevelési igényről beszélünk. Az ebbe a csoportba tartozó gyermekek nevelési-oktatási eredményességéért az óvodai, iskolai követelmények módosítását és a szokástól eltérő, nagyobb mértékű pedagógiai segítségnyújtást kell biztosítanunk.” (Salné - Köpatakiné, 2002). Az inklúzió nem probléma, hanem sokkal inkább lehetőség, amely egyben elfogadást és segítségnyújtást is sugall (Hamar- Leibinger, 2007). Az inklúzió fogalmának legteljesebb, és a kiterjedt fogalomhasználat minden lényegi elemét átfogó értelmezése az inklúziós indexben olvasható (Csányi, 2003, Schiffer-Csányi, 2007). Az index értelmezésében: „az inklúzív nevelés kialakításához csökkentenünk kell a kirekesztés veszélyét. A befogadáshoz hasonlóan a kirekesztésről is tág összefüggésrendszerben kell gondolkodnunk.” Az inklúzió azt jelenti, hogy minden gyermek nevelése során minimalizáljuk az összes tanulást és közösségi részvételt akadályozó tényezőt (Booth- Ainscow, 2002). Az inklúzív pedagógiai aspektusa hazánkban elsősorban az inklúzív iskola (Csányi- Perlusz, 2001) befogadó (inklúzív) óvoda (Papp, 1995) vagy a befogadó iskola (Bárdossy, 2006) elnevezések mentén jelent meg.

2.5. Az integrált nevelés fajtái, szintjei

Magyarországon az óvodai együttnevelésnek, a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően, több formája létezik, az integrált nevelés több szintjéről beszélhetünk. Az integrálás típusát az egyéni szükségletek és az adott lehetőségek határozzák meg. Alapvetően meghatározó a gyermek személyisége az integráció összetett folyamatában. Azoknál a gyermekeknél, akiknek nevelhetősége eltér a többi gyermekétől, sajátos nevelési igényről (SNI) beszélünk. Az oktatási törvény értelmében a sajátos nevelési igényű gyermekeknek joga, hogy különleges gondozás keretein belül állapotuknak megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljenek attól az időponttól kezdve, hogy fogyatékoságukat megállapították. Azért, hogy ezek a gyermekek megfelelő nevelésben- oktatásban részesüljenek, az óvodai, iskolai követelményeknek módosítását és a szokásoktól eltérő, nagyobb mértékű pedagógiai segítségnyújtást kell biztosítani. Az integráció olyan nevelési, illetve oktatásszervezési forma, amely az „ép”, valamint a fogyatékossgal élő, sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésére ad lehetőséget.

Formája szerint az integráció csoportosítása lehet (Csányi, 1993):

Fizikai, lokális integráció

Legegyszerűbb változata a helyi ún. lokális integráció, ilyenkor csak az épület közös, a gyermekek között gyakorlatilag nincs semmiféle kapcsolat. Erre a típusra több példát is találhatunk. Például mikor mozgáskorlátozott gyermekek számára nyílik külön csoport egy többségi óvodában. Az integráció lehetősége benne van ezekben a szervezési formákban, hiszen lehetne közös szabadidős foglalkozásokat kialakítani, rendszeresen ki lehetne emelni egyes gyerekeket valamilyen adott tevékenységre, foglalkozásra, de ritkán élnek ezzel a lehetőséggel, s így tulajdonképpen ez is szegregálás egy formája marad. Csupán a lakhelyétől való távolság gondja nem áll fenn.

Szociális integráció

Ebben a következő második szintben a többségi intézményben elhelyezett fogyatékos csoportot tudatosan egyesítik a kortársközösséggel az óvodában a foglalkozásokon kívüli időben. Azaz a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése a foglalkozó termekben külön folyik, de a foglalkozásokon kívüli időben együtt vannak „ép” társaikkal. Ezen belül is két fokozat különíthető el. Az egyik esetben az együttnevelés időszakos és esetleges: például kirándulások, rendezvényeken kívüli tevékenységek alkalmával. A másik esetben a csoportok találkozási rendszeres, folyamatos. Például, mindig együtt zajlik az óvodában a szabad játék, a séta vagy az étkezés idején már nem válik szét a csoport, szándékosan és tudatosan közös asztaloknál zajlik az ebédeltetés.

Funkcionális integráció

A legmagasabb szint a funkcionális integráció, ami egyben az igazi cél is, hisz itt együtt fejlesztik a gyerekeket az óvodai foglalkozásokon. Ez a fajta integráció egyfajta együttnevelést jelent.

Az integráció típusa szerint csoportosítása lehet:

Részleges integráció

A funkcionális integráció egyszerűbb foka a részleges integráció, amikor csak az idő egy részében van az adott gyermek vagy csoport a többiekkel. A megvalósítás alapját elsőként az teszi lehetővé, hogy a sajátos nevelési igényű csoportot a többségi intézményben helyezik el, azaz egyidejűleg lokális, de többnyire szociális integrációról is szó van. Az is gyakori eset lehet, ha a teljes csoport olvad be egy-egy foglalkozásra a többségi csoportba.

Teljes integráció

Az integráció legmagasabb szintje, az együttnevelés igazi célja a teljes integráció vagy inklúzió, amelynek keretében a fogyatékossgal élő gyermek a nevelés-oktatás teljes

időtartamában, differenciált nevelés-oktatás keretei közt, a többségi óvodában tölti idejét. Szükség esetén a foglalkozásokon vagy a csoporton kívül gyógypedagógus nyújt segítséget számára.

A funkcionális integráció két szinten valósulhat meg:

fogadás (szűkebb értelemben vett integráció)

befogadás (inklúzió).

Az integráció kifejezés eredetileg egyszerű beilleszkedést jelent, amely során anélkül veszik fel a sajátos nevelési igényű gyermekeket a többségi intézménybe, hogy valóban ismernék azok sajátos szükségleteit, s elvárják tőlük, hogy ne térjenek el lényegesen a többiekétől, sem viselkedésükben, sem teljesítményükben. Ez nagyfokú alkalmazkodást, úgynevezett asszimilációt igényel, amire csak a jobb képességű SNI gyermekek képesek. A „beilleszkedés” megjelölésben kifejeződik a gyermektől elvárt teljesítmény és az is, hogy a fogadó intézménynek nincs integrációs fejlesztési terve, nem is áll szándékában, jelentősebb módosításokat eszközölni. A nevelés – oktatás – képzés során jelentkező problémák megoldása leginkább a szülőkre, valamint a gyermekekkel a külön foglalkozások keretében foglalkozó gyógypedagógusokra hárul.

A befogadás (inklúzió) nem egymás mellett élést jelent egy adott társas környezetben, hanem szerves odatartozásból adódó komfortélményt. A befogadás ebben az esetben általános cél, amelyben az fogalmazódik meg, hogy a legtöbb SNI gyermeket a lakóhelyéhez közeli többségi intézmények egyikébe vegyék fel, amelyek mindegyike felkészült erre a feladatra.

A sajátos nevelési igényű gyermekek felnőtté válásához általános szinten ugyanazok a tartalmak, képességek, kompetenciák körvonalazhatók, mint a többi gyermek számára. Ezt a megközelítési módot, mely egységesen fejeződik ki a tartalmi szabályozás valamennyi új dokumentumában, külföldön egyre szélesebb körben nevezik inkluzív pedagógiának. Az inkluzív pedagógia más, és több mint az integrált pedagógia.

Az inkluzív pedagógia a többségi és fogyatékossgal élő gyermekek nevelési eszményeinek egyenértékűsége, míg az integratív pedagógia az „ép” és fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelése. (Illyés S. 1998). A nem fogyatékos és fogyatékos állapot között nem húzható éles határ. Az „ép” gyermekek nagy részénél is előfordulhatnak részleges fogyatékos állapotok – részképesség zavarok – melyek a többségi pedagógián belül, terápiás természetű speciális ellátást igényelnek. E felismerések révén a többségi pedagógián belül létrejött a képességkorrekciós pedagógia, amely jelentősen hatott a pedagógiai gyakorlatra.

Az inkluzív pedagógia egy óvodai átalakulási reformként értelmezhető, melynek eredményeként az óvoda alkalmassá válik minden egyes gyermek nevelési szükségletének kielégítésére. Az inklúzió révén az óvodáknak, mint rendszernek az általános fejlesztéséről van szó, az óvoda életét, értékeit, módszereit, személyi és tárgyi feltételeit úgy alakítják, hogy valamennyi gyermek - ezen belül az SNI gyermekek - nevelési szükségletét is kielégítsék. Erősen törekednek a szociális beillesztésre is.

Ebben az esetben tehát átgondolt intézményszervezésről van szó. A pedagógusok nevelő – oktató tevékenységében kiemelt szerepet kap az egyéni fejlettséget figyelembe vevő differenciálás, a minden egyes gyermek egyedi igényeihez, szükségleteihez való igazodás. Ebbe az alapkoncepcióba illeszkedik be a többiekkel azonos, de rugalmas nevelési program szerint haladó sajátos nevelési igényű gyermek, aki esetenként még nagyobb egyéni differenciálást és többletfoglalkoztatást is igényel.

Az inklúzió megvalósítása elsődlegesen a többségi pedagógusra vár, ugyanis nem húznak éles határt az SNI gyermek és a többi, támogatást igénylő gyermek között, mert a tanulás, nevelés során mindenkinek lehetnek nehézségei. A gyógypedagógusok szerepe felerősödik azáltal, hogy az együttműködés keretében a közös tervezés, a közös gondolkodás egy partneri kapcsolatban valósul meg. Tevékenységük segítségével elsődlegesen, és az esetek többségében a többségi pedagógusoknak szól, a vele való konzultáció során alakul ki a problémák megoldásának lehetséges módja. Szükség esetén a gyógypedagógusok a gyermekekkel is foglalkoznak külön erre a célra szervezett habilitációs – rehabilitációs szervezeti formákban. Sajátos változat a két pedagógus egyidejű jelenléte a csoportban, amikor együttesen látják el a gyermekek nevelését és oktatását, benne a sajátos nevelési igény feladatainak ellátásával.

Az intézményes nevelés – oktatás egésze arra készíti fel a gyermekeket, hogy a közösségük aktív tagjai legyenek, ezért a pedagógia gyakorlatnak tükröznie kell a sokszínűség és az egyenlőség elfogadását, akárcsak az „inklúzióbarát” és tanulásra ösztönző környezet létrehozásához szükséges értékrendet és szemléletet. Az „inklúzióbarát” óvodák a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi óvodába történő befogadását jelenti.

Illyés S. (1998) szerint „A fájdalomtól szenvedőknek szükségük van az együttérzésünkre és támogatásunkra, de ha mi visszük a terheket helyettük, elraboljuk tőlük erejüket és önbecsülésüket”.

- A befogadás segít leküzdeni a szemléletbeli akadályokat.
- A viselkedésbeli, szociális és érzelmi problémák leginkább az SNI gyermekek befogadásában bizonyulnak kihívásnak.

- A legnagyobb probléma a különböző intézménytípusokban a másság kezelése, elfogadása.
- Ami az SNI gyermekeknek jó, az minden gyermeknek megfelel.
- A kooperatív nevelés, a közös probléma megoldás, a vegyes csoportösszetétel és a sikeres nevelés elősegítheti a befogadó intézményi környezet kialakítását.
- A másság szemlélet alakítása az esélyegyenlőség, az el- és befogadás vonatkozásában különböző megközelítési módokból
- Az intézmény másság-szemlélete hatni tud a közgondolkodásra. A közgondolkodásban élő „másság szemlélet” az együttélésünket szabályozó, szerteágazó gondolati rendszerekhez vezet el, a gondolkodás sokféle területén csapódik le, és sok területről kap biztatást, megerősítést (Illyés S. 1998).

Az inklúzió fő jegyei:

- az intézmények azonosulása az inklúzió gondolatával,
- az egyéni differenciálás, mint alapelv elfogadása,
- a jelenlegi gyakorlattól eltérő nevelés szervezés,
- rugalmas nevelési program bevezetése,
- értékelési eljárások korszerűsítése,
- a többségi pedagógusok felelősségvállalásának megnövekedése,
- a specialista, mint segítő partner,
- a szülők bevonása az együttnevelésbe,
- a szociális befogadás szerepe.

Említenünk kell az ún. spontán (hideg) integrációt, amikor az akadályozott gyermek a többségi intézménybe, óvodába jár, azonban az óvoda külön speciális megsegítést, szakembert nem biztosít számára.

A fordított integráció során pedig a nem fogyatékossgal élő gyermeket fogadja be valamely speciális intézmény.

2.6. Az integráció feltételei, illetve annak előnyei és hátrányai

A Köznevelési törvény 121.§. 28. pontja határozza meg az integráció feltételeit.

"... a gyermek külön óvodai neveléséhez a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus, konduktor foglalkoztatása, a neveléshez szükséges speciális nevelési program és más segédletek, ... integrált óvodai neveléséhez, a képzési kötelezettséghez, az illetékes szakértői bizottság által meghatározottak szerinti foglalkozáshoz szükséges szakirányú végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása, a foglalkozásokhoz szükséges eszközök, a gyermek részére a szakértői és rehabilitációs bizottság által meghatározott szakmai szolgáltatások biztosítása..."

Feladatok a nevelési intézményekben a fenti törvény figyelembe vételével:

- az alapító okiratban rögzíteni kell a sajátos nevelési igényű gyermek integrálását, mint feladatot
- az intézmény óvodai, pedagógiai programjában is rögzíteni kell a sajátos nevelési igényű gyermek integrálását, a sérülés-specifikus elemeket, mely mindenki számára hozzáférhető
- meg kell határozni és biztosítani kell azokat a segítő és fejlesztő eljárásokat, amelyek az eredményes integrálást biztosítják
- olyan adaptált környezet biztosítása, mely a sérült gyermek igényeinek megfelel
- megfelelő szakember-ellátottság

Az együttnevelés sikerességét tekintve az integráció objektív és szubjektív feltételeiről beszélhetünk (Csányi,2000). Az objektív tényezők közé tartoznak a tárgyi feltételek. A szubjektív feltételek a személyi, személyiségbeli tényezők, amelyek az integrációban részt vevő szereplőkkel kapcsolatosak. Az eszközök szegényesebb volta mellett is létrejöhet a fogyatékossgal élő gyermekek befogadása, ám a résztvevők felkészültsége, szakmai kompetenciái, de legfőképp akarata, szándéka nélkül soha. Az integráció kulcsfontosságú szereplője a (be)fogadó óvodapedagógus, akinek egyrészt szakmai, másrészt személyiségbeli követelményeknek kell megfelelnie. Gyakran előfordul integrálás esetén, hogy az óvodapedagógus nem ismeri a fogyatékossgág jellegzetességeit, sem a megfelelő bánásmód

elemeit. Fontos követelmény, hogy a befogadó óvodapedagógusnak legyenek ismeretei a nevelést akadályozó körülményekről, a fogyatékosági típusokról, a részképesség- zavarokról.

Kutatásunk részben az óvodapedagógusok integrációval kapcsolatos állásfoglalásainak megismerésére irányul, így röviden összefoglalnánk, melyek azok a szempontok, amelyek alapján az integrált nevelés előnyeiről, illetve hátrányairól beszélhetünk.

Az integráció a következők miatt szolgálja a fogyatékosággal élő gyermekeket (Hirzel és mtsai, 1994):

- pozitív szociális magatartásmintákat közvetít
- igényesebb követelmények támasztásával az egész közösség javát szolgálja
- a speciális intézményektől távol lakó gyermeket nem lehet a családból, a megszokott környezetéből kiszakítani, ugyanis lehet, hogy nagyobb törést okozna az elszakítás, mint amennyi pozitívumot adhatna a speciális képzésre felkészült, szegregált intézmény
- az óvodapedagógusok munkaszituációja az integrált koncepció megvalósításakor a megszokottakhoz képest jelentősen változik, a többségi óvodapedagógusok és a gyógypedagógusok speciális feladatkörökkel, együttműködve dolgoznak
- az együttműködés biztosítja a más pedagógusok munkájába való betekintést, a szülőkkel tartott jó kapcsolatot.

Az integrált nevelés további várható előnye, hogy hozzájárulhat a diszkrimináció, a stigmatizáció csökkenéséhez, az előítéletek lebontásához. Azon túl, hogy fokozza az óvodapedagógusok kreativitását, lehetőséget kínál az egyes szakemberek közötti konzultációra, együttműködésre. Mindezek során elérhetővé válhat a hátrányok valódi kompenzálása, a kirekesztettség megszüntetése, illetve elkerülése.

- a sajátos nevelési igényű gyermek szempontjából:
 - könnyebben tanul együtt élni saját másságával,
 - könnyebben sajátítja el a társadalmi érintkezés megszokott formáit,
 - konfliktuskezelő stratégiákat sajátít el,
 - fejlődik az alkalmazkodó képessége,
 - szocializációja magasabb szintet ér el,

- a gyermekek jobban törekszenek képességeik kibontakoztatására és realisabb önértékelés alakul ki bennük.
- a többségi gyermek szempontjából:
 - jobban megtanulják, hogyan alkalmazkodjanak társaikhoz,
 - gyakorolják a segítségnyújtást,
 - megértik a máság valódi jelentését,
 - kialakulnak morális értékek – tolerancia, empátia, segítőkészség,
 - elfogadóvá válik,
 - megtanulja az együttműködés más formáit,
 - saját egészsége, épsége felértékelődik, önismerete, önértékelése erősödik.

Érvek az integráció ellen, esetleges hátrányai:

- az új szervezési formák az óvodapedagógusokból ellenérzést váltanak ki,
- a hibás integráció inkább árt, mint használ,
- a gyógypedagógiában megszokott feltételek hiánya formális integrációt eredményezhet,
- ha a sajátos nevelési igényű gyermeket sok negatív benyomás éri, sérülhet a személyisége,
- ez a nevelési, oktatási forma jobban megterheli az óvodapedagógust,
- több odafigyelés szükséges a gyermekekre,
- a nevelőnek a gyermekek egymással való elfogadtatását is meg kell oldania,
- nem mindenki integrálható,
- problémát okozhat az épületek akadálymentesítése, a technikai segédeszközök beszerzése illetve ezek hiánya.

- a sajátos nevelési igényű gyermek szempontjából:
 - kirekesztődhet,
 - pszichés zavarok léphetnek fel nála, mivel azonnal szembesül máságával.
- a többségi gyermek szempontjából:
 - a sérültség látványa frusztrációs lehet.

Az óvodai nevelés társadalmi megítélésében, az iránta megfogalmazott elvárásban, az óvodapedagógusok munkájával és felkészültségével kapcsolatos igényeket is befolyásolják. A pedagógiai ismeretek, a szakterületéhez kapcsolódó tudományok és az interdiszciplináris területek fejlődésének nyomán követése mellett az óvodapedagógusnak fontos ismerni a neveléspolitikai környezetet, valamint a neveléssel összefüggő jogszabályokat is. Továbbá

feltétel, hogy az óvodapedagógusok tudatosan tudják végezni az innovációs feladataikat, tervezzék és lássák az együttműködési kötelezettségüket. A szemléletváltás fontos az óvodapedagógusok részéről.

A reformok, fejlesztések és a szülők integráció iránti határozott igényeinek hatására egyre több intézményben alakították ki az inkluzív nevelés és oktatás feltételeit, és egyre többen vállalkoznak együttnevelésre (3. táblázat).

Tanév	Óvodai nevelés		
	Fő	Arány az összes óvodához (%)	Integráltan neveltek száma
1990/91	821	0,2	-
1996/97	2667	0,7	55,3
2000/01	3117	0,9	78,5
2006/07	5324	1,6	72,1
2007/08	4660	1,5	70,5
2008/09	4917	1,45	71,3

3. táblázat Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek változása Magyarországon (1990/1991 - 2008/2009)

Forrás: NEFMI közoktatás-statisztikai adatgyűjteménye 2011.

A táblázat alapján is következtethetünk arra, hogy az óvodai tanítási-tanulási folyamatban fontos szerepe van az integrációs és inkluzív szemlélet kialakításának és a szükséges módszerek gyakorlati megvalósításának.

Véleményünk szerint, az eredményes minőségi oktató-nevelő munka érdekében, nekünk, szakembereknek kell áttekinteni és összefogni mindazokat a próbálkozásokat, amelyek helyes mederbe terelésével leginkább megközelíthetjük majd azt az eredményt, amit célként megfogalmaztunk.

3. Az óvodai nevelés tartalmának változásai a jogszabályok tükrében

Magyarországon a többségi nevelési intézmények törvényben szabályozott feltételek mellett vesznek részt a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésében. A gyakorlatban az aktuálisan felmerülő kérdések azonosítása, a jogi tisztánlátás igénye szükségessé teszi, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket befogadó intézmények pedagógusai ismerjék az integrált nevelést, oktatást érintő legfontosabb szabályozókat. A dolgozat szempontjából, az óvodapedagógusok jogszabályokban való könnyebb tájékozódása érdekében tekintsük át, hogy melyek azok a legfontosabb törvények, rendeletek, amelyek e kérdéskörhöz kapcsolódnak.

Véleményünk szerint e rövid összefoglalás segíthet az óvodapedagógus hallgatóknak rávilágítani bizonyos összefüggésekre, jogkövető magatartásra és ennek segítségével képesek lehetnek majd rendszer szinten átlátni, elemezni a leendő munkájuk végzése során adódó problémájukat.

A magyar társadalomban bekövetkezett változások, törvények maguk után vonták az óvodai nevelés tartalmának változásait is, amelyek nem hagyták érintetlenül az alap dokumentumok tartalmát sem.

A legfontosabb állomások bemutatása során az első intézkedés Eötvös József nevéhez fűződik, az egykori kultuszminiszterhez, aki az egész magyar közoktatás gyökeres átforgatását tűzte ki célul. Így Magyarország első népoktatási törvénye az 1868-as már kimondta, hogy *„minden növendék anyanyelvén nyerje az nevelést, oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községekben ez okból oly tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes”* (Pukánszky – Németh, 1998). Azt gondoljuk ez a törvény az esélyegyenlőség megteremtésének a csirája a nevelésben - oktatásban, amely jelen törvényben elsősorban az anyanyelvhasználat szabadságát teremti meg, de a gondolata már benne van.

Majd egy nagy ugrás következik az időben és a következő említésre méltó törvény a Magyar Köztársaság Alkotmánya, az 1949. évi XX. törvény (70/A. § (1).

„A Magyar Köztársaság biztosítja a területén tartózkodó minden személy számára az emberi, illetve az állampolgári jogokat, bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, nyelv, vallás, politika vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül.”

A fenti bekezdés szerint bármilyen hátrányos megkülönböztetést a törvény szigorúan bünteti. A Magyar Köztársaság a jogegyenlőség megvalósulását az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölését célzó intézkedésekkel is segíti. A Magyar Köztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. Törvény 70/F. § (1) és (2) bekezdése értelmében az ingyenes és kötelező alapfokú oktatáshoz való hozzáférés alkotmányos alapjog, amely kivétel nélkül minden gyermeket megillet.

Pár év elteltével az 1954. évi 15. sz. törvényerejű rendeletben kihirdetett Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezetének Alapokmányait, amelyekben a következő olvashatók:

„A jelen Alkotmányban részes államok eltökéltek arra, hogy mindenki számára biztosítsák a neveléshez való teljes és egyenlő hozzájutást.”

Az óvodákra fókuszálva fontos állomás az első tanügyi dokumentum a „Módszertani levél”, amely az óvodapedagógusoknak segített körülhatárolni a nevelés és az oktatás folyamatát. 1957-ben jelent meg egy kézikönyv „Nevelőmunka az óvodában” címmel, amely az óvodát, mint elsősorban nevelő intézményt határozta meg.

Az 1964. évi 11. törvényerejű rendeletben kihirdetett Oktatásban Alkalmazott Megkülönböztetés Elleni Küzdelemről szóló Egyezmény, amely pontosan megfogalmazta (1. és 2. cikke), hogy mi minősül diszkriminációnak.

1971-ben „Az óvodai nevelés programja” címmel alapidokumentum került az óvodapedagógusok kezébe. Ennek az alapidokumentumnak a jelentősége abban állt, hogy az óvodapedagógusok számára megadta az egyéni bánásmód lehetőségét.

1989-ben adták ki az „Óvodai Nevelés Programját, ami tulajdonképpen az 1971-es program továbbfejlesztett változata volt. Ez az újított program még nagyobb hangsúlyt helyezett az óvodák módszertani szabadságára.

„Az óvodapedagógus mindig igyekezzék tetteivel és szavaival kifejezni, hogy a gyerekek közötti egyéni különbségek, az eltérő fejlettségi szint, a feladatmegoldásban megjelenő teljesítménykülönbség természetes jelenség. Senki sem kaphat semmiféle „címkét”, megkülönböztető jelzõt vagy elmarasztalást, mert a többségtől eltérő külsejű, vagy az adott helyzetben másképp gondolkodik, cselekszik, másképp fejezi ki magát, magatartása különbözik a többiekétől. Segítse elő, hogy lehetőség szerint minden gyermek tűnjék ki valamiben, legyen olyan rá jellemző pozitív megnyilvánulás, tevékenységi terület, amihez jól ért, amiben ügyes.”

1989. november 20-án New Yorkban kelt a Gyermek jogairól szóló Egyezmény. Ezt az egyezményt, a Magyar Köztársaság az 1991. évi LXIV. törvénnyel hirdetett ki, a 3. cikk 1. pontjában foglaltak szerint a „szociális védelem és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és a törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenképp felett álló érdekét veszik figyelembe. Magyarország legmagasabb szintű jogszabálya, a Magyar Köztársaság módosított Alkotmánya, témánkat érintve a következő elemeket tartalmazza:

- az alapvető személyi szabadságjogokat (pl.: a művelődéshez, az egészséghez, az emberhez méltó életfeltételekhez és a munkához való jog);
- ezek a jogok minden embert egyenlő mértékben illetnek meg (származásra, nemre, vallásra való tekintet nélkül);
- a jogszabályi hierarchia értelmében e kérdéskörrel kapcsolatos törvények tiltják a diszkriminációt
- illetve kötelesek megteremteni a különböző támogatások rendszerét (pl.: a Gyermek- és ifjúságvédelmi Törvény, a Szociális Törvény, a Köznevelési Törvény).

A következő fontos állomás a köznevelésről szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény, amely a 13. § (1) bekezdése világosan rendelkezik a szabad óvodaválasztás jogáról: „A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga. A nevelési, nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga alapján a gyermek adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát”.

A törvény 30. § (1) bekezdése értelmében a fogyatékos fiatalnak joga, hogy állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön.

A 30. § (2) bekezdésének megfelelően az óvodai nevelés és oktatás a többi gyermekkel együtt, integráltan illetve külön (szegregáltan) történhet. A sajátos nevelési igényű gyermekek számára az integrált, fél-integrált, integrációhoz közeli nevelésben, oktatásban való részvételt és/vagy a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben nevelést és oktatást, s ezek mindenféle variációjának lehetőségét biztosítani kell.

A 30. § (3) bekezdése értelmében azt, hogy melyik nevelési-oktatási rendszerben tanuljon a fogyatékossgal élő fiatal, a szülő megválaszthatja. Ehhez azonban szükséges egy szakértői vélemény, amelyet az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság adhat ki. Az óvodaválasztás másik feltétele az, hogy a kiválasztott intézménynek rendelkeznie kell a szükséges személyi és tárgyi feltételekkel. A fogyatékossgal élő gyermek szülei

kérhetik a polgármester segítségét ahhoz, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, oktatásához szükséges feltételeket teremtsen meg. A 30. § (6) bekezdés szerint abban az esetben „[ha] a gyermek tankötelezettségét sajátos nevelési igénye miatt nem tudta teljesíteni, attól az évtől, amelyben az ötödik életévét betölti, az óvodai nevelési év első napjától kezdődően a fejlődését biztosító fejlesztő felkészítésben vesz részt (a továbbiakban fejlesztő felkészítésben való részvételi kötelezettség: képzési kötelezettség). A képzési kötelezettség a tankötelezettség fennállásának végéig tart. A képzési kötelezettség idejének meghosszabbításáról a szakértői és rehabilitációs bizottság dönt. A fejlesztő felkészítés megvalósítható otthoni ellátás, fogyatékosok ápoló, gondozó otthonában nyújtott gondozás, fogyatékosok rehabilitációs intézményében, fogyatékosok nappali intézményében nyújtott gondozás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében biztosított fejlesztés és gondozás, konduktív pedagógiai ellátás, illetőleg a gyermek hatéves koráig bölcsődei gondozás keretében.”

Ugyanezen bekezdés részletesen szabályozza a 14/1994. (VI. 24.) MKM rendeletben a képzési kötelezettséget, és kidolgozta annak intézményesített formáját is. A 30. § 8. pontja a nevelési tanácsadó és a szakértői bizottság munkamegosztásáról is rendelkezik.

„Abban a kérdésben, hogy a gyermek, tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, a nevelési tanácsadó megkeresésére a szakértői és rehabilitációs bizottság dönt.”

A 33. § (12) bekezdése alapján egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény, egységes konduktív módszertani intézmény hozható létre a sajátos nevelési igényű gyermek a többi gyermekkel együtt történő nevelésének segítése céljából.

A törvény 86. § (1), (2) bekezdése leírja, hogy a többi gyerekekkel együtt nevelhető sajátos nevelési igényű gyermek ellátása kinek a feladata.

(1) „A községi, városi, a fővárosi, kerületi és megyei jogú városi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai nevelésről továbbá a nemzeti és etnikai kisebbség által lakott településen a nemzeti vagy etnikai kisebbséghez tartozók óvodai „

(2) „Az (1) bekezdés szerinti kötelezettség magában foglalja a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását is, amennyiben azok a többi gyermekkel együtt nevelhetők, oktathatók.”

121. § tartalmazza az értelmező rendelkezéseket: Az (1) bekezdés 14. pont szerint halmozottan hátrányos helyzetű gyermek:

a) az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak, ezen belül

b) akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait befejezte, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá

c) az a gyermek akit tartós nevelésbe vettek.

Ezt tovább pontosítja a 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet 39/D § - a, mely további szempontként jelöli meg, hogy a szülő tanulmányait legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán fejezte be. A közoktatási törvény 121. § 29. pontja szerint sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján „testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos – pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)”. Az általánosan kötelező feltételeket a törvény a fogyatékossgal élő gyermekek sajátosságaihoz igazodva több területen módosítja, illetve kiegészíti olyan többletszolgáltatásokkal, amelyeket ki kell alakítani és hozzáférhetővé kell tenni a fogyatékossgal élő gyermekek számára. A különböző fogyatékossgakat szakértői bizottságok vizsgálják, amelyek megyei, fővárosi és országos szinten működnek. A szakértői bizottság véleménye alapján tud egy óvodapedagógus kiinduló pontot találni egy fogyatékossgal élő gyermek gondozásánál, nevelésénél.

A 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről 39/E § (1) bekezdése szerint:

– integrációs felkészítésben vesznek részt azok a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő gyermekek, akik egy csoportban járnak azokkal a gyermekekkel, akik nem vesznek részt képesség-kibontakoztató felkészítésben;

– a 39/D § (1) pontja határozza meg, hogy az óvoda a gyermek szociális helyzetéből és fejlettségéből eredő hátrányának ellensúlyozása céljából képesség-kibontakoztató felkészítést szervez.

A 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról 5. § (7) pontja leírja, hogy a szakértői bizottság a jegyző adatai alapján intézményi jegyzéket készít. Értelmszerűen ez adja a bizottságok számára azt az adatbázist, ahová sajátos nevelési igényű gyerek helyezhető el. A rendelet 9. §-a meghatározza a fejlesztő felkészítés teljesítésének a kereteit és feltételeit:

„(1) A közoktatási törvény 30. §-ának (6) bekezdésében meghatározott képzési kötelezettség fennállásának megállapítása céljából a szakértői és rehabilitációs bizottság a fogyatékosok ápoló gondozó otthonába, a fogyatékosok rehabilitációs intézményébe és fogyatékosok nappali intézményébe [a továbbiakban a 8. § (8) bekezdésében és e bekezdésben felsorolt intézmények együtt: képzési kötelezettség feladataiban részt vevő intézmény] felvett gyermeket megvizsgálja abban az esetben is, ha nem vett részt korai fejlesztésben és gondozásban. A szakértői és rehabilitációs bizottság minden év január-május hónapokban – egyeztetett időpontban – felkeresi a működési területén lévő képzési kötelezettség feladataiban részt vevő intézményt, és megvizsgálja az előző vizsgálat ideje után felvett gyerekeket.

(2) Ha a gyermeknek a közoktatási törvény 30. §-ának (6) bekezdése szerinti képzési kötelezettségnek kell eleget tennie, a szakértői és rehabilitációs bizottság meghatározza a fejlesztő felkészítésnek azt a módját, amelyik biztosítja a gyermek fejlődését, valamint a heti foglalkozások számát a gyermek állapotától függően. A fejlesztő felkészítés ideje egyéni foglalkozás esetén legalább heti három óra, csoportfoglalkozás esetén legalább heti öt óra.

(3) A fejlesztő felkészítésre a 8. § (1), tovább (4)–(10) és (13)–(15) bekezdésében foglaltakat kell alkalmazni.

(4) A szakértői és rehabilitációs bizottság köteles a gyermek felülvizsgálatát hivatalból elvégezni abban az évben, amelyben a nyolcadik életévét betölti, ezt követően pedig háromévenként.”

A 14. § 4. pontja meghatározza azt is, hogy a szakértői bizottság mit tegyen, ha az integráló nevelés a jegyzői adatok hiányossága miatt nem megvalósítható.

A 10. § (1) bekezdésében meghatározott feladatokat ellátó szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleményét megküldi a gyermek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes községi, városi, megyei jogú városi, fővárosi kerületi önkormányzat polgármesterének. A polgármester intézkedik, hogy a megfelelő nevelési-oktatási intézmény rendelkezésére álljon, továbbá szükség esetén megkeresi a fővárosi, megyei főjegyzőt, hogy biztosítsa – a közoktatási törvény 88. §-ának

(1) bekezdésében szabályozott megyei, fővárosi fejlesztési tervben foglaltak szerint – az utazószakember- hálózathoz a szükséges gyógypedagógust (terapeutát) vagy más szakembert. A polgármester harminc napon belül tájékoztatja intézkedéséről a szakértői és rehabilitációs bizottságot. A szakértői bizottság tevékenységei közé tartozik, hogy megvizsgálja a különleges gondozás ellátásához szükséges feltételek meglétét is.

137/1996 Kormányrendelet (VII. 28.) az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról; amely meghatározza a magyarországi óvodákban folyó pedagógiai munkát. Abból indul ki, hogy az óvodai nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A gyermeket – mint fejlődő személyiséget – különleges védelem illeti meg. A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő szerepet játszanak. Az óvodák saját nevelési programjuk alapján dolgoznak, amelyeknek összhangban kell állniuk az Óvodai nevelés országos alapprogramjában foglaltakkal. Valamint figyelembe kell venni a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelvét. Továbbá a fogyatékossgal élő gyermekek óvodai nevelésének irányelvét.

A 23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásának mikéntjét határozta meg. A rendelet megfogalmazza „*A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve*”-t, amely szinte minden fogyatékossgai csoport számára megfelelő és jól alkalmazható kritériumokat fogalmazott meg.

A rendelet II. mellékletének 3. része a ma is használatos halmozottan fogyatékos gyermekek meghatározását tartalmazza: „*A halmozott fogyatékossg olyan állapotot jelent, amelyben különböző társult formában van jelen az értelmi képességek, a mozgásfunkció, a verbális kommunikáció, a látás, hallás, valamint más megismerési funkciók, esetenként a személyiség és viselkedés zavara.*”

A 28/1997. (IX. 16.) MKM rendelet szerint szakirányú továbbképzés keretében a tanító fejlesztési differenciálót, az óvodapedagógus fejlesztési szakirányú, képesítéssel változatlanul oktató, nevelő munkája mellett végzi el fejlesztő pedagógiai munkáját.

A fogyatékosokat érintő egyik legalapvetőbb jogszabály a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény, amely leszögezi, hogy: „*a fogyatékos emberek a társadalom egyenlő méltóságú és egyenrangú tagjai; mivel ők mindenki mással egyenlően megillető jogaikkal állapotukból fakadóan kevésbé tudnak élni, ezért indokolt, hogy minden lehetséges módon előnyben részesüljenek.*”

A törvény a fogyatékossgal élő személyek számára speciális jogokat határoz meg és szabályozza ezeknek a jogoknak az érvényesítési eszközeit, valamint a számukra nyújtandó komplex rehabilitációt is. Biztosítani igyekszik a fogyatékossgal élő személyek esélyegyenlőségét, önálló életvitelüket és a társadalmi életben való aktív részvételüket.

A törvény 13–14. §-a a fogyatékos személyek oktatására, képzésére tér ki. Leszögezi, hogy: „a fogyatékos személynek joga, hogy állapotának megfelelően és életkorától függően korai fejlesztésben és gondozásban, óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, fejlesztő felkészítésben vegyen részt a közoktatási törvényben meghatározottak szerint”.

Elő kell segíteni, hogy a fogyatékossgal élő gyermek a többségi gyerekekkel egy csoportba járjon óvodába, amennyiben a szakértői és rehabilitációs bizottság is azt látja előnyösnek a gyermek számára.

A törvény előírja, hogy az úgynevezett Országos Fogyatékos-ügyi Programot kell készítenie az Országos Fogyatékos-ügyi Tanácsnak, aki ennek a program végrehajtását is nyomon követi. A törvény 29. § (5) bekezdésében foglaltak szerint: „a súlyosan sérült személyek számára humanizált, modernizált intézményi elhelyezést kell biztosítani”.

Az 57/2002 (XI. 8.) OM rendelet 39/D és 39/E § tartalma normatíva biztosításával kívánja ösztönözni az intézményeket a hátrányos helyzetű gyermekek integrált keretek között történő oktatására, nevelésére.

A 2003. évi, a 1993. évi LXXIX. a közoktatásról szóló törvény módosítása szerint hátrányos megkülönböztetésnek minősül a gyermekek közti különbségtétel, a kizárás, a korlátozás vagy a kedvezés, illetve a gyermekek zaklatása.

A módosítás hangsúlyozza, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett kiemelt szerepe van a gyermek mindenekfelett álló érdekei érvényesítésének. Ennek alapján biztosítani kell neki a megfelelő színvonalú neveléshez, oktatáshoz való hozzáférést, és segíteni kell képessége, tehetsége, személyisége kibontakoztatásában is.

Amennyiben a gyermeket mégis hátrányos megkülönböztetés éri, a törvény értelmében a diszkrimináció következményeit orvosolni kell.

A 65. § (2) bekezdése szerint a kötelező felvételt biztosító óvoda, ha a gyermek betöltötte a harmadik életévét, nem tagadhatja meg a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, továbbá annak a gyermeknek a felvételét, aki a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló törvény 41.§-a alapján jogosult a gyermek napközbeni ellátásának igénybevételére, illetve akinek a felvételét a gyámhatóság kezdeményezte.

A 84. § új bekezdésében bevezette a semmisség és érvénytelenség fogalmát. E szerint a fenntartói irányítás, illetőleg az intézményi hatáskörben hozott, a hátrányos megkülönböztetés tilalmába ütköző, illetve a gyermek mindenek felett álló érdekével ellentétes döntés semmis.

2321/2003. (XII. 13.) kormányhatározat alapján megalakult a Társadalmi Kirekesztés Elleni Bizottság. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról szóló 2003. évi CXXV. Törvény 27. § (3) bekezdése szerint: „*az egyenlő bánásmód követelményének megsértését jelenti különösen valamely személy vagy csoport jogellenes elkülönítése egy oktatási intézményben*”. Az egyenlő bánásmód követelményének, a fentiek alapján láthatjuk, hogy különös hangsúllyal kell megjelenie az oktatás, nevelés és a képzések területeken is.

2005 februárjában megkezdte munkáját a 2003-ban elfogadott egyenlő bánásmódról szóló törvény által létrehozott Egyenlő Bánásmód Hatóság. A hatóság az egyenlő bánásmód követelményének megsértése miatt a sértett kérelmére vagy hivatalból indíthat eljárást. A 2/2005. (II. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve kiadásáról rendelkezett. A rendelet 1. számú melléklete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvein belül az Általános elveket, a sajátos nevelési igényű gyermekek sérülés specifikus fejlesztésének elveit, feladatait, az enyhén, a középsúlyosan értelmi fogyatékos gyermek, a beszéd fogyatékos/súlyos, akadályozott beszédfejlődésű gyermek és az autista, autisztikus gyermek fejlesztésének meghatározó elemeit foglalja magába.

36/2008. (XII. 23.) OKM rendelet az integrációs rendszerben részt vevő intézményekben dolgozó pedagógusok anyagi támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól ad útmutatást.

Jelenleg az utolsó jogszabályok, melyek meghatározzák a sajátos nevelési igényű gyermek útját a köznevelés rendszerében az a 2011. évi CXCV. számú Nemzeti Köznevelési Törvény.

Befejezésül a következőben röviden néhány példán keresztül összehasonlítjuk a régebbi 255/2009.(XI.20.) kormányrendeletet és a legújabbat 363/2012.(XII.17.), ami 2013. szeptember 1-jével lép hatályba az Óvodai nevelés országos alapprogramjaiban (4. táblázat). Ezek olyan kisebb módosításokat, pontosításokat tartalmaz, ami azt is tükrözi, hogy a kor „előrehaladtával” az adott társadalmi igényeknek és elvárásoknak eleget téve, hogyan próbál megfelelni.

255/2009. (XI. 20.) Korm. Rendelete	363/2012. (XII. 17.) Korm. Rendelete
az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról	az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<p>Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakoztatására törekszik biztosítva minden gyermek számára az egyenlő hozzáférést.</p> <p>Az óvodai nevelés célja az, hogy az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakoztatását elősegítse, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a különleges gondozást igénylő gyermek ellátását is).</p> <p>Az óvoda egyszerre segítse a gyermek szociális érzékenységének fejlődését, éntudatának alakulását, és engedjen teret önkifejező és önérvényesítő törekvéseinek.</p> <p>A nehezen szocializálható, lassabban fejlődő, alacsonyabb fejlettségi szinten álló, érzékszervi, értelmi vagy mozgássérült, hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, az elhanyagolt, valamint a kiemelkedő képességű gyermekek nevelése speciális ismereteket, sajátos törődést igényel, szükség esetén megfelelő szakemberek (pszichológus, logopédus, gyógypedagógus, konduktor stb.) közreműködésével.</p> <p>A nemzeti és etnikai kisebbséghez tartozó gyermekeket is nevelő óvodában dolgozóknak feladatuk, hogy megvalósítsák a nemzetiségi, etnikai óvodai nevelés célkitűzéseit.</p> <p>A különleges gondozásra jogosult gyermekek iskolaérettségi kritériumai tükrözik a befogadó intézmény elvárásait az iskolába kerülő gyermekekkel szemben.</p>	<p>Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakoztatására törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakoztatásának.</p> <p>Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakoztatását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek ellátását is).</p> <p>Az óvoda nevelje a gyermeket annak elfogadására, megértésére, hogy az emberek különböznek egymástól.</p> <p>A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében szükség szerint különösen jelentős az óvoda együttműködő szerepe az ágazati jogszabályokban meghatározott speciális felkészültséggel rendelkező szakemberekkel.</p> <p>Az óvodában a nevelőmunka középpontjában a gyermek áll.</p> <p>A sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztése speciálisan képzett szakember közreműködését igényli.</p> <p>A nemzetiséghez tartozó gyermekeket is nevelő óvodában dolgozóknak feladatuk, hogy megvalósítsák a nemzetiségi óvodai nevelés célkitűzéseit.</p> <p>A sajátos nevelési igényű gyermekek esetében folyamatos, speciális szakemberek segítségével végzett pedagógiai munka mellett érhető csak el a megfelelő nevelés. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek iskolaérettségi kritériumai tükrözik a befogadó intézmény elvárásait az iskolába kerülő gyermekekkel szemben.</p>

4. táblázat A 2009-es és a 2012-es Óvodai nevelés országos alapprogramja
Forrás: Korm. Rendelete (2009, 2012)

3.1. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvei

A fejezet utolsó egységében úgy gondoljuk fontos megismerni a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelveit, amit minden integrálást felvállaló óvodának, valamint az intézményben dolgozó óvodapedagógusoknak ismernie kell. Pontos és megbízható útmutatást ad a 32/2012. (X. 8.) EMMI (Magyar közlöny, 2012. évi 132. szám alapján).

1. § A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 25. pontjában meghatározottak szerinti sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelését végző óvoda a helyi pedagógiai programját az Óvodai nevelés országos alapprogramja, valamint a rendelet 1. mellékleteként kiadott Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvében foglaltak figyelembevételével készíti és fogadja el.

Általános elvek

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja hangoztatja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésében az alapidokumentumban meghatározott nevelési, fejlesztési tartalmak minden gyermek számára szükségesek. Az óvodai nevelés a sajátos nevelési igényű gyermekeknél is a nevelés általános célkitűzéseinek megvalósítására törekszik. Hatására a sérült kisgyermeknél is fejlődik az alkalmazkodó készség, az akaraterő, az önállóságra törekvés, az érzelmi élet, az együttműködés. A sajátos nevelési igény szerinti környezet kialakítása, a szükséges tárgyi feltételek és segédeszközök megléte akkor biztosítja a nevelési célok megvalósíthatóságát, ha a napirend során a gyermek mindig csak annyi segítséget kap, ami a további önálló cselekvéséhez szükséges.

Az Irányelv célja, hogy a nevelési programban foglaltak és a sajátos nevelési igény összhangba kerüljenek. Annak biztosítását szolgálja, hogy az elvárások igazodjanak a gyermekek fejlődésének üteméhez. Fejlesztésük a számukra megfelelő területeken valósuljon meg. Fontosnak tartja, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeket a nevelés, a fejlesztés ne terhelje túl és a rehabilitációs, rehabilitációs célú fejlesztő foglalkozások programjai váljanak az óvodák nevelési programjainak tartalmi elemeivé.

A fejlesztés szervezeti keretének megválasztását, az alkalmazott speciális módszer- és eszközrendszert minden esetben a gyermekek állapotából fakadó egyéni szükségletek



határozzák meg. A többségi óvodában történő együttnevelés – az illetékes szakértői bizottság véleményének figyelembevételével – minden esetben egyéni döntést igényel a gyerek szükségleteinek megfelelően.

Az óvodai nevelőmunka során figyelni kell arra, hogy a sérült kisgyermek harmonikus személyiségfejlődését az elfogadó, az eredményeket értékelő környezet segítse. A gyermek iránti elvárást fogyatékoságának, autizmus spektrum zavarának vagy egyéb pszichés fejlődési zavarának jellege, súlyosságának mértéke határozza meg. Terhelhetőségét biológiai állapota, esetleges társuló fogyatékosága, személyiségjegyei befolyásolják.

A rehabilitációs, rehabilitációs egyéni és/vagy csoportos fejlesztés elsősorban gyógypedagógiai kompetencia, amely kiegészül a társszakmák – pszichológiai, orvosi – terápiás együttműködésével. Az egyéni fejlesztési terv elkészítéséhez a gyermek fogyatékoságának, pszichés fejlődési zavarának típusához igazodó szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus, konduktor, konduktor-óvodapedagógus, terapeuta, pszichológus, orvos együttműködése szükséges. A fejlesztés céljait minden esetben a fejleszthetőséget megfogalmazó gyógypedagógiai - orvosi - pszichológiai komplex vizsgálat diagnózisára, javaslataira kell építeni.

A sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékosági típusonkénti felosztása:

1. mozgásszervi fogyatékos (mozgáskorlátozott) gyermek
2. látássérült gyermek
3. hallássérült gyermek
4. enyhén értelmi fogyatékos gyermek
5. közép súlyos értelmi fogyatékos gyermek
6. beszéd fogyatékos gyermek: nyelvfejlődési és beszédzavarok
7. autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek
8. fejlődés és egyéb pszichés zavarral küzdő gyermek

A dolgozat témáját érintő legfontosabb törvények és rendeletek bemutatása során láthattuk, hogy a törvényi háttér megléte a változásokat, innovatív folyamatokat indukálja, amelyek szükségesek a kor változásainak általánossá válásához és fennmaradásához.

Azonban az együttnevelés megvalósulása lassú, tendencia jellegű folyamat. A jogi szabályozás láthattuk kitűnő kereteket biztosít, ám a gyakorlatban a folyamat résztvevői azok, akik gyorsíthatják vagy lassíthatják ezt a szükségszerű átalakulást.

4. Az óvodapedagógia legfontosabb alapvetései

Az évek múlásával az óvodák méltán kiemelt helyükre kerültek, amikor törvényileg szabályozott keretek között a közoktatás részévé váltak.

Ebben a fejezetben az óvodai életre fordítjuk a figyelmet és Labáth Ferencné elméleti alapvetései alapján (2008) foglaljuk össze konkrétan azokat a legfontosabb óvodapedagógiai alapvetéseket, amelyek nélkül az óvodai élet elképzelhetetlen, és ezeket minden óvodapedagógusnak és óvodapedagógiával foglalkozó szakembereknek ismernie, tudnia kell.

Az első és talán az egyik legfontosabb, hogy a gyermeknek az óvodában joga van ahhoz, hogy megkapja a neki megfelelő gondoskodást és nevelést. Olyan nyitott és rugalmas rendszerben fejlődhesen, mely igazodik egyéni szükségleteihez, életkori és egyéni sajátosságaihoz; fejlődési üteméhez. Az óvodapedagógus szerepének felelőssége abban rejlik, hogy képes legyen igazodni a gyermeki szükségletekhez az egyes egyének esetében is. Tegye ezt oly módon, hogy fejlesztő hatásával a gyermeki szükségletekre építsen, az egyéni igényeihez igazodjon, miközben a tanulás iránti vágyra is hangsúlyt fektet.

Fontos, hogy az óvodás életkorban a nevelés eszközei közül a játék a gyermek legelemibb pszichikus szükséglete, ezért meglétét folyamatosan biztosítani kell. Ebből következően a gyermek 7–9 óra napi játékszükségletét ki kell elégíteni, és meg kell hagyni a játék semmi mással nem helyettesíthető szerepét, funkcióját. A 3–6–7 éves gyerek létformája a játék. Ez spontán, önmagáért való, mindig örömteli. Rajta keresztül tapasztalja meg a körülötte lévő világ sokszínűségét, szerzi ismereteit, tanul, örömhöz, sikerélményhez jut. A játék a gyermek számára a legfőbb élményforrás, ugyanakkor a személyiség fejlesztésének színtere, a tanulás, a készség- és képességfejlesztés leghatékonyabb módja. Ha elfogadjuk elsőbbségét, akkor teljesen nyilvánvaló, hogy a tanulási tevékenységet is áthatja a játékban felfedezhető elemek sokasága.

A munkajellegű tevékenység is tartalmaz játékos elemeket. Az önként vállalt feladatok, munkafolyamatok végzése során megéli a gyermek a közösségért való tevékenykedés örömét is, ami normák, értékek, szabályok kialakulásához vezet.

Az óvodában az a valódi tudás, amit a gyermek maga fejt meg, és cselekvésen keresztül sajátít el. Ennek érdekében fontos, hogy minél több tapasztalathoz jusson, élményeket szerezhessen, és természetes kíváncsiságát kielégíthesse. Ezért a játékba integrált önkéntes és cselekvéses tanulás az óvodai tanulás útja.

Az óvodában komplex nevelés folyik. A nevelési területek elméletileg differenciáltak, elkülönültek, a gyakorlatban azonban a tárgyi koncentráció elvének megfelelően egységet alkotnak. A nevelési cél a gyermeki aktivitás, motiváltság, kíváncsiság ébrentartása és kielégítése, a kreativitás előtérbe helyezése és a kompetenciaérzés kialakítása, fenntartása.

Az óvodapedagógus az ismeretek tapasztalati úton történő megszerzéséhez segíti hozzá a gyermeket. Megteremti annak a lehetőségét, hogy a játékon, a művészeteken, az alkotómunkán, saját tevékenységén keresztül szerezhessen meg azokat az élményeket, amelyek megnyitják és ébren tartják benne a vágyat a környező világ megismerésére, a tanulás örömeinek átélésére. Ebben az életkorban az igazi ismeret az, amit a gyermek önmaga szerez meg. Mindennek az alapja, hogy érdeklődésére, cselekvésére, előzetes tudására és tapasztalataira épüljön az ismeretanyagot is tartalmazó tevékenységrendszer.

A gyerek fejlődésének alapja, hogy féltő, óvó, gondoskodó szeretet, folytonos, stabil biztonság vegye körül. Egyéni, differenciált bánásmód szükséges a személyes, bensőséges kapcsolat kialakításához, amely minden gyermeket megillet.

Az anyanyelvi nevelés áthatja az óvodai nevelést, tartalma a nevelés eszközeinek és a gyermeki tevékenységrendszernek, ezért kiemelt jelentőséggel bír.

A sajátos nevelési igényű gyermek is teljes értékű ember. Joga, hogy megfelelő, elfogadó, ugyanakkor fejlesztő hatású környezetben éljen, fejlődjön. A gyerekek ösztönösen elfogadják, tolerálják a sajátos bánásmódot igénylő társaikat, a gyengébbekhez való közeledés és segítőkészség természetes számukra. Olyan pedagógiai környezetet kell kialakítani az óvodának, ahol a másság felé fordulás mindenkinek természetessé válik.

Az óvodáskorú gyermek magatartását érzelmei befolyásolják. Ezért fontos, hogy a más gyermekekkel és felnőttekkel való kapcsolatok során pozitív, kedvező hatások, élmények érvényesüljenek. Nevelési cél, hogy a gyermek az óvodapedagógusokban és az óvodában dolgozóknál találjon társra, ha kell, természetes támaszra találjon, és mint egyén találja meg a helyét a közösségben. Fontos, hogy igényévé váljék a csoporttal való együttműködés, ugyanakkor – ha arra van igénye – egyedül is tevékenykedhessen. Ilyenkor a többiek alkalmazkodjanak hozzá. A társas kapcsolatok alakulásának legfőbb eszköze elsősorban a játék, ezt követik a közös tevékenységek, a közösen végzett feladatok, a különböző szervezeti keretekben megvalósuló tanulási formák.

A gyermek számára biztonságot nyújt a megalapozott és következetes, ám rugalmasan kezelt szokásrendszer. Segít neki abban, hogy a körülötte lévő szűkebb és tágabb környezetben az emberi érintkezés alapvető szabályait elsajátíthassa. A szokásrendszeren és az együttélésből

fakadó interakciókon keresztül fejlődik normarendszere, mely a további fejlődési szakasznak, az iskoláskornak az alapja, s egyben a felnőtté válás feltétele is.

Fontos a megfelelő életvitel, az egészséges életmód iránti igény, az adekvát és rendszeres életritmus, a megfelelő napirend kialakítása. A helyes tisztálkodási és táplálkozási szokások meghonosításában fontos szerepe van az óvodapedagógusnak és a dajkáknak. A felfokozott mozgásigény a gyermek életkori sajátosságai közé tartozik. Ennek kielégítése is az óvodapedagógus feladata.

A tágabb és szűkebb környezet közvetlen, tapasztalati úton való megismerésével lehet elérni, hogy a gyermek tisztelje a környezetét, és bátran alakítsa azt anélkül, hogy kárt okozna benne. Fontos, hogy az óvodáskorú gyerekek környezettudatos viselkedését megalapozzuk. Ebben a folyamatban a gyereket körülvevő felnőttek, a szülő, a pedagógus, a dajka példája elengedhetetlen.

Lényeges továbbá az is, hogy milyen nevelési hatások érik a családjában. A megfelelő módon kialakított szokások és viselkedési formák a gyermek számára megkönnyítik az óvodai közösségbe való beilleszkedést, ezért hangsúlyt kell fektetni a családok nevelési szokásainak a megismerése. Az óvodapedagógusok napi kapcsolatban állnak a szülőkkel, ezáltal az együttnevelés, az együttműködés érdekében a folyamatos párbeszéd feltételrendszere biztosított. Cél, hogy óvodáskor végére iskolára alkalmas gyerekeket bízunk a szülőkre.

Összességében az óvodapedagógia az alapelvek érvényesítése során a következőket tartja fontosnak:

- a magyar nemzeti kultúrát, hagyományait,
- a magyar óvodapedagógia eddigi progresszív eredményeit,
- az ONAP (Óvodai Nevelés Országos Alapprogram) irányelveit,
- a fejlődéslélektan tudományos megállapításait,
- az inkluzív pedagógia cél- és feladatrendszerét,
- a játék, az érzelmek, az erkölcs meghatározó szerepét,
- a gyermek fejlődésének nyomon követését,
- az iskolára alkalmasság fejlettségi szintjeit.

Ezeket mind azért sorakoztattuk fel, mert az óvodapedagógusok képzésének a legfontosabb irányelvei alapján tudjuk meghatározni illetve kiemelni a legfontosabb feladatokat. Láthatjuk az egyénre szabott módszerek, eszközök, valamint az eltérő idejű tanulási idő, mind az óvodai tanulás jellemzői. Mindez már magában foglalja a differenciálást, azt, hogy a személyiség saját útját bejárva képes fejlődni, azt, hogy a fejlesztés nem azt jelenti, hogy felzárkóztatjuk a

gyermeket egy átlagszintre, hanem azt, hogy mindenki a maga módján, a maga ütemében, a maga képességei szerint a lehető leginkább tudjon kibontakozni, fejlődni. Itt ki kell emelnünk, hogy már megjelennek a befogadó nevelés tézisei is. Ezért is gondoljuk, hogy az óvodapedagógia önmagában nem igényel sok változtatást, talán csak egy kicsi szemléletváltást és fokozottabb differenciálást. Hiszen az óvodában „benne van” a másság jelenléte és természetessége és az egyénhez igazított fejlesztés.

Ha pedig az óvodapedagógiai alapvetéseket egy mondatban összefoglalhatjuk, akkor a legfontosabb megállapítása az, hogy az óvónői hivatásnak talán egyik legnagyobb értéke a mai társadalomban az, hogy felpörgetett életünkben teret ad és időt biztosít arra, hogy óvodás gyermekeink számára meghitt, nyugodt percek, órákat szerezzen, miközben mindenféle előítéletektől és megkülönböztetésektől mentesen nevelkedjenek. Biztosan állítjuk, hogy e hivatás gyakorlásához kellő szakmai elhivatottság, etikus magatartás, a gyermek szeretete és tisztelete, empátia, odafigyelés, őszinteség, hitelesség szükséges.

5. A vizsgálat leírása

5.1. Célok

A vizsgáltunk célja, hogy képet alkothassunk a fogyatékossgal élő gyermekek és többségi társaik óvodai együttneveléséről. A legfontosabb annak a megállapítása, hogy a manapság képesítést szerzett fiatal óvodapedagógusok módszertani ismeretei elégségesek - e a fogyatékossgal élő gyermekek neveléséhez. Szeretnénk rávilágítani, hogy milyen az együttnevelés témakörével kapcsolatos tájékozottsági szintjük, továbbá vizsgáljuk azt is, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek integrációját támogató tananyagról az ország óvodapedagógus - képző intézményeik milyen ismereteket közölnek, illetve milyen tantárgyak és teljesítési követelmények elé állítják a hallgatókat az együttnevelésről. Vannak -e lehetőségeik a hallgatóknak az óvodai gyakorlatokon a fogyatékossgal élő gyermekekkel találkozni, foglalkozni. Milyen tárgyi és személyi feltételek állnak rendelkezésre - a hallgatók véleménye szerint - a gyakorló óvodáknak az együttnevelés megvalósításához.

A kutatás kiterjed egy kicsit az óvodai testnevelés - módszertani ismereteire, gyakorlati lehetőségeire és az ezzel kapcsolatos hallgatói észrevételekre.

A fent felsoroltakat azért tartjuk fontosnak, mert az óvodapedagógusok módszertani eszköztára, a foglalkozások szervezeti formái nemcsak a nevelési folyamatok eredményességét befolyásolják, hanem a gyermekek személyiségére, alkalmazkodóképességére is hatással vannak.

Véleményünk szerint az együttnevelés feltételrendszerének további fontosabb tényezője a befogadó pedagógus személyisége. Az óvodapedagógus szerepe meghatározó az óvodai életben és minden eredményben és eredménytelenségben benne van, ami tulajdonképpen nem más, mint az egyik munkaeszköze. Tehát nem mindegy, milyen személyiségű és nem utolsósorban milyen tudású pedagógusok nevelik a következő generációt.

5.2. A vizsgálat kérdései

Mint már említettük a kutatás kiindulási alapját az óvodai gyakorlatok során szerzett negatív tapasztalatok adták. Az óvodapedagógusok és a hallgatóink gyakran tehetetlenül álltak egy-egy fogyatékossgal élő gyermek a „problémájával” szemben, nincsenek tisztában azzal,

hogy melyik úton is induljanak el a feladatok megoldásában. Ez alapján az alábbi kérdések merültek fel bennünk, és ezekre kerestük a válaszokat:

1. Milyen az óvodapedagógusok képzése Magyarországon, felkészíti-e az óvodapedagógus - jelölteket a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való bánásmódra?
2. Milyen tantárgyak keretében szereznek, illetve szerezhetnek tudást, ismeretet a sajátos nevelési igényű gyermekek és a többségi gyermekek együttneveléséről?
3. Mennyire vannak tisztában a hallgatók a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésére vonatkozó törvényekkel, fogalmakkal, kifejezésekkel?
4. Mennyire ismerik az óvodapedagógus - jelöltek az integrált nevelést?
5. Van-e különbség a nappali tagozatos és a levelező tagozatos hallgatók megszerzett ismerete, tudása között az érintett témában?
6. Van-e elég ismeretük, tapasztalatuk a hallgatóknak ahhoz, hogy az integráltan nevelkedő gyermekekkel is irányított tevékenységeket, illetve foglalkozásokat valósítsanak meg?
7. Hogyan tudnak felkészülni azok az óvodapedagógus - jelöltek, akik az integráltan nevelkedő gyermekekkel foglalkoznak?
8. Szükségesnek érzik - e az óvodapedagógus - hallgatók más szakemberek segítségét az óvodai együttnevelés megvalósításához?
9. Van -e lehetőségük a hallgatóknak a gyakorlatuk során például egy testnevelési foglalkozás keretében bevonni a sajátos nevelési igényű gyermekeket?

5.3. Hipotézisek

A dolgozat megírásának a célja az, hogy a gyakorlatban felmerült kérdésekre, problémákra a választ keressük, és rávilágítsunk a hipotézisek igaz vagy nem igaz voltára. Ezzel elősegíthetjük ennek a fontos nevelési szintérnek a javítását elsősorban a személyi feltételek területén. A felmerült kérdésekre eddigi gyakorlati tapasztalataink alapján feltételesen fogalmazzuk meg válaszainkat:

H1: Feltételezzük, hogy az óvodapedagógusok alapképzése során a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését támogató tananyagoknak elégtelen a hangsúlya.

- H2: Feltételezzük, hogy az óvodapedagógus - hallgatók nem elégedettek a sajátos nevelési igényű és többségi gyermekekkel kapcsolatos tantárgyak elméletének és gyakorlatának arányával.
- H3: Feltételezzük, hogy az integráció témával kapcsolatos kifejezések, fogalmak ismertsége, tartalma és értelmezése nem egységes.
- H4: Feltételezzük, hogy a megkérdezett óvodapedagógus hallgatóknak a fogyatékkal élő és többségi gyermekek együttneveléshez kapcsolódó törvényi háttér ismerete hiányos.
- H5: Feltételezzük, hogy különbség lehet a levelező és a nappali tagozatos óvodapedagógus - hallgatók megszerzett ismerete, tudása között az érintett témával kapcsolatban.
- H6: Feltételezzük, hogy az óvodapedagógus jelöltek az óvodai gyakorlatokon nem szereznek kellő tapasztalatokat a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről.
- H7: Feltételezzük, hogy az óvodapedagógusok felkészültsége gyenge a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásával kapcsolatos szakmai feladatok megoldására.
- H8: Feltételezzük, hogy az óvodapedagógus - hallgatók szükségesnek érzik a szakemberek segítségét a sajátos nevelési igényű és többségi gyermekek együttnevelésnek a megvalósításához.
- H9: Feltételezzük, hogy az integrált óvodai testnevelési foglalkozások megvalósításában nincs gyakorlatuk az óvodapedagógus hallgatóknak.

5.4. Vizsgálati minta

A kutatásban részt vevő személyek (minta) a hazai óvodapedagógus - képző intézményekben 2012-ben végzős (harmadéves) hallgatók. Az óvodapedagógus képzők szakfelelőseivel egyeztetve az ország tizenhárom intézetébe eljuttatott kérdőívekből 517 darabot tudtunk értékelni és feldolgozni (N- 517). Ezt reprezentatív mintának tekintjük, mivel az Oktatási Hivatal Felvételi és Hallgatói Osztályáról Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna osztályvezető asszony rendelkezésünkre bocsátott adatok szerint, a 2012. évi EMMI statisztikája szerint az óvodapedagógus alapképzésben végzett hallgatók száma 542 fő.

A Magyarországon működő, a kutatásban részt vevő óvodapedagógus - képzéssel is foglalkozó intézmények:

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
2. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény
3. Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar, Baja
4. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
5. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár
6. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét
7. Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, Nagykőrös
8. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak
9. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron
10. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar, Esztergom
11. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd
12. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar, Szarvas
13. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged



1. ábra A vizsgálatban érintett óvodapedagógus képző intézmények
Forrás: Balogné Bakk, 2013

5.5. Kutatási módszerek

A pedagógiai kutatások módszerei közül a feltételeink igazolására először a feltáró módszert a dokumentumelemzést alkalmaztuk. Dokumentumnak tekintünk minden olyan, a közelmúltban

vagy napjainkban készült anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelynek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos (Nádasi,2000/a). Ilyen például az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. Valamint áttekintettük az óvodapedagógus alapszak mintatantervének szerkezetét, illetve képesítési és kimeneti követelményeit és a tantárgyak tematikáit az óvodapedagógia alapvetéseket és az együttneveléshez kapcsolódó törvényeket, jogszabályokat.

A másik módszer a kikérdezés, melynek a lényege, hogy kérdések segítségével információkat gyűjtünk, s azok alapján következtetéseket vonunk le (Nádasi,2000/b). A kikérdezés mindkét alapváltozatát az írásbeli (nyílt és zárt végű kérdőív) és a szóbeli kikérdezést (interjút) is választottuk.

A kutatómunkát a 2011/2012-es tanévben kezdtük el. Először próbavizsgálatok végeztünk véletlenszerűen néhány óvodapedagógus - képző intézményben, majd apró korrekciók elvégzése után összeállítottunk egy végleges, harminchét kérdésből álló nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívet a végzős óvodapedagógus - hallgatók részére.

A megkeresett intézmények óvodapedagógus szakáért felelős szakvezetőivel vettük fel először a kapcsolatot, majd a kutató munkát támogató dékáni engedélyek után betekinthettünk az adott intézmények tanulmányi tájékoztatójába, az alapképzési szak képzési szerkezetébe, tartalmába: az alapozó ismeretekbe, a szakmai törzsanyagokba és a szakmai gyakorlatokba, valamint a pontos képesítési és kimeneti követelményekbe. Mind a tizenhárom intézmény szakfelelősével készítettünk interjút azzal a céllal, hogy még hitelesebb, aktuálisabb képet kapjunk az ott folyó képzésről. Az interjúban felhasznált kérdésekkel arra próbálunk rávilágítani, hogy melyek azok a problémák, nehézségek, amelyek jellemzik ma a képzést. Ezen kívül kapcsolatunk volt minden intézményben egy - egy kontakt személlyel is, akik közvetlenül segítették a munkánkat a kérdőívek kitöltésében. Vele együtt személyesen adtuk ki a kérdőíveket a hallgatóknak, akik önként és névtelenül töltötték ki azokat. Az ország keleti részeiben a kérdőíveket on-line ([http:// major-world.com/ovped](http://major-world.com/ovped)) töltöttük ki az adott intézmény kontakt személyének a közreműködésével. Az a megfontolás vezérelt bennünk, hogy a kérdőívvel kapcsolatosan felmerülő nehézségek, bizonytalanságok esetén segítséget kaphassanak a hallgatók. A többi helyszínen papír alapon történt a kérdőíves felmérés általában egy évfolyam - előadás előtti időben.

A kérdőíves felmérés nyílt és zárt végű kérdésekkel a következő kérdéscsoportokra bonthatók:

- a témával kapcsolatos fogalmak, törvényi szabályozási ismeretek
- a tantárgyak, amelyek foglalkoztak az együttneveléssel
- a hallgatók integrációval kapcsolatos tapasztalatai, meglátásai
- az integrált óvodai testnevelési foglalkozásokkal kapcsolatos hozzáállás, feltételek
- megoldási javaslatok

5.5.1. Az óvodapedagógus szak általános jellemzői

A kérdőív értékelése előtt első lépésben fontosnak tartjuk, hogy megismerjük azt, hogy hogyan készül fel ma egy óvodapedagógus a hivatására. A dokumentumelemzések során először tisztáztuk az óvodapedagógus szak általános jellemzőit, a képzés szerkezetét, tartalmát, a képesítési és kimeneti követelményeket. Ennek segítségével objektívan láthatjuk, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy valaki óvodapedagógus legyen, illetve ez a kérdőív értékelésében egy viszonyítási alapot jelent.

Az óvodapedagógus - képzés illetve a szak célja, hogy a képesítési követelmények alapján kidolgozott saját tantervi céloknak a végrehajtása mellett, eredményeként egy korszerű és sokszínű óvodai nevelésre alkalmas szilárd elméleti tudásra épülő, az ismereteket változó körülmények között alkalmazni tudó, egy-egy területen speciális ismeretekkel rendelkező, önművelésre, önfejlődésre képes hallgatók kapjanak diplomát.

A képzés szerkezete:

Képzési terület:	pedagógusképzés
Képzési ág:	óvodapedagógus
Képzési idő:	a modelltanterv alapján 6 aktív félév
A megszerzendő kreditek száma:	180
A diploma megnevezése:	óvodapedagógus
A végzettségi szint:	alapfokozat (bachelor, rövidítve: BA)
A képzés formái:	nappali, levelező

A képzés tartalma:

Alapozó ismeretek: társadalomtudományi ismeretek,
pedagógia,
pszichológia,
informatika

Szakmai törzsanyag: a játék pedagógiája és módszertana,
az anyanyelvi, irodalmi nevelés és módszertana,
a matematikai nevelés és módszertana,
a környezeti nevelés és módszertana,
az ének-zenei nevelés és módszertana,
a vizuális nevelés és módszertana,
a testnevelés és módszertana,
speciális programok modul,
választható programok,
egyéb szakirány.

Szakmai gyakorlatok: az elméleti tárgyakhoz rendelt gyakorlatok, külső szakmai gyakorlat.
A gyakorlati képzés az eredményes óvodapedagógusi tevékenységhez szükséges készségek, képességek kialakítását segíti: olyan szervezeti és tevékenységformákat biztosít, amelyek a tartalmilag és módszertanilag komplex, fokozatosan bővülő önállóságú, egymásra épülő óvodai feladatrendszer megvalósítására tesznek alkalmassá. A gyakorlati képzés fogalmába beleértendők a hallgatók hospitálásai, csoportos és egyéni óvodai gyakorlatai, az önismereti, kommunikációs és játszóképesség-fejlesztő tréningek, a speciális programok gyakorlatai valamint a pedagógiai és módszertani stúdiumok keretében végzett gyakorlatok is.

A külső szakmai gyakorlat időkerete 8 hét. Az összes szakmai gyakorlaton belüli kreditértéke 9 kredit.

Az alapozó ismeretek, tantárgyak tematikáinak az áttanulmányozása során azt figyeltük meg, hogy a hallgatók pedagógiai és pszichológiai stúdiumok segítségével ismerkednek meg az óvodáskorú gyerekek differenciált személyiségfejlődésének sajátosságaival, a nevelés és fejlesztés elméletével. A képzési programba beépülnek még bizonyos szaktudományos és művészeti tárgykörök is, ahol az egész óvodai nevelést átható anyanyelvi nevelés, játék, testnevelés, mese- és verstanulás, ének-zenei nevelés, vizuális nevelés feladataira készülnek

fel az óvodapedagógus jelöltek. Az óvodai gyakorlatsorán pedig közvetlenül is megtapasztalhatják a gyerekek nevelési gyakorlatát.

A tantárgyak kreditarányai a törzsanyagból:

- alapozó ismeretek: 32-45 kredit társadalomtudományi ismeretek, pedagógia, pszichológia, informatika,

- szakmai törzsanyag: 110-140 kredit, ebből

- a) szakmai elméleti modul: játék pedagógiája és módszertana, anyanyelvi, irodalmi nevelés és módszertana, matematikai nevelés és módszertana, környezeti nevelés és módszertana, ének-zenei nevelés és módszertana, vizuális nevelés és módszertana, testnevelés és módszertana - 54-72 kredit, továbbá differenciált szakmai ismeretek felsőoktatási intézmény egyedi jellegét adó ismeretkörökből (pl. idegen nyelv) - 12 kredit
- b) speciális programok modul: 30-40 kredit
választható programok (pl. családpedagógia, inkluzív-integrált nevelés, környezeti nevelés, multi- és interkulturális nevelés, gyermek- és gyógytestnevelés, gyógypedagógia) - 15-18 kredit,
- c) szakmai gyakorlati modul: 26-34 kredit

Az óvodapedagógus - képzés tanulmányozása során úgy gondoljuk, hogy a képzés fontosnak tartja, hogy olyan pedagógiai szakemberek kerüljenek ki, akiknek a képzése, elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak legyenek az óvodai nevelés feladatainak ellátására. Az alapképzési szak további képzési célja, az elsajátítandó szakmai kompetenciák.

A hallgatóknak ismerni kell:

- a kisgyermekkori nevelés és oktatás történetének egyetemes és magyar jellemzőit,
- a gyermekek fejlődésének pszichológiai sajátosságait,
- Magyarország legújabbkori történelmének és társadalmának kérdésköreit,
- az információs és kommunikációs technika használatához szükséges eljárásokat, tudnivalókat.

Az alapképzés birtokában az óvodapedagógusok

- b) az ismereteket illetően bizonyították, hogy

- ismerik és értik a társadalmi változások, a közoktatás és az óvodai nevelés összefüggéseit,
- ismerik a tartalmi szabályozás dokumentumait,
- ismerik az óvodás korú gyermek személyiségének fejlődési sajátosságait,
- ismerik a nevelés és fejlesztés elméletét, az óvodás korosztály differenciált személyiségformálásának folyamatát, tevékenységeit, azok tervezését, módszereit, a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésének specifikumait, a családdal való együttnevelés lehetőségeit,
- az óvodai tevékenységek tartalmainak közvetítéséhez szükséges szaktudományos és művészeti ismeretekkel rendelkeznek,
- elsajátították a tevékenységek szervezéséhez szükséges módszertani ismereteket az anyanyelvi nevelés, a játék, a mese-vers, az ének-zene, a vizuális tevékenység, a mozgás és a környezet tevékeny megismerése területén,
- ismerik az élményszerű óvodai életmódszervezés lehetőségeit,
- tájékozottak az egészségre nevelés és a mentális egészség védelmének elvi és gyakorlati kérdéseiben,
- ismerik az óvodai mérés, értékelés és minőségfejlesztés elveit, módszereit.

c) ismereteik alkalmazását illetően alkalmasak

- az óvodás korú gyermekek személyiségfejlődéséhez szükséges feltételek biztosítására,
- az óvodapedagógusi nevelő tevékenység ellátására,
- a kompetenciájukból adódó szakmai lehetőségeik és feladataik felmérésére,
- a problémák felismerésére, azok kritikus elemzésére és a konfliktushelyzetek megoldására,
- a pedagógiai döntésekre,
- előítélet mentesen az inter- és multikulturális nevelésre,
- a családokkal való együttműködésre,
- a társintézményekkel, fenntartókkal való kapcsolattartásra,
- a szakszolgálatokkal szakmai partnerség kialakítására,
- önálló tanulással és/vagy szervezett továbbképzésekkel új kompetenciák elsajátítására,
- idegen nyelven alapszinten kommunikálni.

d) szakmai attitűdök és magatartás terén rendelkeznie kell:

- önismerettel, önértékelési képességekkel, az önérvényesítés, önmenedzselés képességével, sikerorientált beállítódással, minőség tudattal,
- gyermek- és emberismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, játékképességgel,
- fejlett kommunikációs képességgel,
- társadalmi érzékenységgel, közösségi felelősségérzettel és feladatvállalással,
- az egyetemes emberi és nemzeti normák tiszteletével, tudatos értékválasztási képességgel,
- a team-munkához szükséges kooperációs képességgel,
- környezettudatos magatartással.

A mintatantervben nyelvi követelményként szerepel egy idegen nyelvből középfokú C típusú államilag elismert nyelvvizsga, vagy azzal egyenértékű érettségi bizonyítvány, illetve oklevél, mely feltétele az óvodapedagógus oklevél kiadásának.

A dokumentum áttekintése után kijelenthetjük, hogy az alapképzés esetén olyan pedagógiai szakemberek képzése a cél, akik az elméleti és gyakorlati képzés során elsajátítható ismereteikre alapozva képesek az óvodai nevelés feladatainak ellátására és rendelkeznek az ehhez elvárható készségekkel, attitűdökkel. Az óvodapedagógusi hivatáshoz szükséges készségek, beállítottságok száma lényegesen nagyobb, mint sok egyéb alapszak esetében, de ezen nincs mit csodálkozni, hiszen nagyon érzékeny területen – a gyermeknevelés „ingoványos talján” – tevékenykednek, szocializációs szerepük és ezzel együtt felelősségük is óriási. A jelölteknek rendelkezniük kell gyermek – és emberismerettel, gyermekközpontú szemlélettel, fejlett kommunikációs képességgel. Fontos a kellő önismeret, az önértékelési képesség, hiszen „mindenki hibázhat”. Az óvodáskorú gyerekek számára fontos, hogy a velük foglalkozó személyt „kompetensnek” lássák, ezért az önérvényesítés, önmenedzselés és a minőség tudat is az elvárások között szerepel. A normák elsajátítása is ebben a korcsoportban kezdődik, ezért nélkülözhetetlen, hogy a szakon végzettek képesek legyenek a környezettudatos magatartás átadására, rendelkezzenek társadalmi érzékenységgel, gondolkodjanak és cselekedjenek előítélet- mentesen. Az oktatás során a hallgatók megismerkednek az óvodáskorú gyerekek személyiségfejlődésének sajátosságaival, a nevelés és fejlesztés elméletével.

Az óvodáskorú gyermekek sem „egyformák”, ezért a tananyag - véleményünk szerint – csekély részét képezi a differenciált személyiségfejlesztés, a sajátos nevelési igényű és a hátrányos helyzetű gyerekek nevelési specifikációi. Megfigyeltük, hogy legtöbb helyen a Differenciáló pedagógia tantárgy kötelező a hallgatóknak, amely a komplex pedagógiai csomag csupán csak egy részét, szeletét képezi. Sajnos ezen kívül már csak kötelezően és szabadon választható tantárgyak keretében tanulhatnak a hallgatók a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésről. Ezek intézményenként más tananyagot ölel fel, nem mutat egységes képet. Ezt a későbbiekben részletezni is fogjuk.

Tapasztaltuk, hogy elsősorban azokban a kulturális centrumokban működő képzőknek, ahol nemcsak az óvodapedagógiával foglalkoznak, hanem mint általános pedagógiai problémát szélesebb körben is megjelenítik, továbbá ahol a demokratikus gondolkodás nagyobb bázisa működik, ott az óvodapedagógia képzésben is láthatóbban több tantárgy közül hallgathatnak a hallgatók és sikerebben jelenítik meg az együttnevelés gondolatát.

Láthattuk az óvodai gyakorlataink során, hogy a mindennapi tevékenység részét képező anyanyelvi nevelés, játék, mese- és verstanulás, ének- zenei nevelés, testnevelés is igényli az alapos módszertani felkészültséget.

Az óvodapedagógusi képzés részét képezi még a gyakorlati oktatás is, mely több egységből áll: ide tartozik a hallgatók óvodai hospitálása, azaz az „óvodalátogatás”, a csoportos és egyéni óvodai gyakorlat, a kommunikációs, illetve játszóképességet fejlesztő tréningek. Itt is fontos lenne, hogy megjelenjen az együttnevelés, differenciálás.

Összegezve azt gondoljuk a témánkról, hogy a tantárgyak palettáját bővíteni lenne érdemes, továbbá a többi tantárgyba, kurzusba is be kellene építeni szükségszerűen ezt a szemléletet. Már 1994 júniusa óta a Tantervfejlesztő Bizottság a korábbi évektől eltérően külön, csak az óvodapedagógus – képzés számára azzal a feladattal is működik, hogy a képesítési követelményeket szükség szerint korrigálja, színvonalasabbá tegye és segítse az intézményeknek ez irányú felkészülését (Podráczky, 2012). Véleményünk szerint a bizottság figyelmét feltétlenül fel kell hívni a fent említett a gondolatra.

5.5.2. Írásbeli kikérdezés: a kérdőíves adatgyűjtés eredményeinek az elemzése

A kérdőíves adatok zárt végű kérdéseinek feldolgozása egyszerű matematikai-statisztikai módszerrel történt. A diagramok és táblázatok elkészítése az SPSS statisztikai program segítségével rajzolódott ki. A nyílt végű kérdésekre adott válaszokat összegyűjtöttük, témakörök szerint csoportokra bontottuk és rendszereztük. A fogalomértelmezéssel kapcsolatos adatokat táblázatba szerkesztettük, és egyszerű matematikai százalékszámítással mutatjuk be. Néhány kérdésnél korrelációs együttható vizsgálatát végeztünk el (Khí-négyzet próba) annak érdekében, hogy az esetleges szignifikáns különbségekre rávilágítsunk (a kérdőívet lsd. az 1. számú mellékletben).

A vizsgált minta életkori megoszlását az 5. táblázat mutatja, melynek adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a kikérdezettek életkora 18 év és 57 év között volt. Általában a fiatalabbak a nappali tagozatos hallgatók, az idősebbek pedig levelezős képzésben vesznek részt. Átlag: 23,94 (SD=5,87). A nemek aránya a negyedik kiegészítő kérdés alapján 95% nő és 5% férfi. A férfi - női arány nagyon sajátos, és a pedagógusképzés más területein is jellemző.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Életkor	517	18,00	57,00	23,9362	5,86953
Valid N	517				

5. táblázat A minta életkori megoszlása
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A mintánk értékelésénél fontosnak tartottuk, hogy az óvodapedagógus - hallgatók szocio-ökonómiai státuszát is vizsgáljuk, hiszen a pedagógiai ráhatás csak a kognitív, affektív és a szociális szféra együttes tükrében működik (Falus, 2000/b). A vizsgált minta lakóhely szerinti megoszlása a 6. táblázatban látható.

	<i>N</i> (Frequency)	% (Percent)
<i>Főváros</i>	44	8,5
<i>Megyeszékhely</i>	79	15,3
<i>Egyéb város</i>	208	40,2
<i>Falu</i>	184	35,6
<i>Tanya</i>	2	0,4
<i>Összesen</i>	517	100,0

6. táblázat A minta lakóhely szerinti megoszlása
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A táblázat alapján láthatjuk, hogy az egyéb városból (kisebb, mint egy megyeszékhelyű város) 208 hallgató (40,2%), faluból 184 hallgató (35,6%), megyeszékhelyű városból 79 hallgató (15,3%) és a fővárosból 44 hallgató (8,5%), tanyáról pedig egy végzős hallgató volt. Megállapíthatjuk, hogy az országunkban a vizsgált évben leginkább kisvárosokból és falvakból érkeztek az óvodapedagógus hallgatók, hogy diplomát szerezzenek. A hallgatók családi háttere – szociális, kulturális, gazdasági - és a szülők iskolai végzettsége nagymértékben befolyásolja a képzést (Andor,1999). „A Bachalort (BA) végző hallgatókra inkább jellemző az otthonról hozott kulturális tőke hiánya, mint a Mastert (MA) végző társaikra”(Andor,1999). Ugyanakkor a szocio-ökonómiai index és a hallgatói teljesítmény közötti összefüggés nem teljesen behatárolt, hiszen sok hátrányos helyzetű hallgató jobban teljesít, mint az a tendenciák alapján várható.

Az óvodapedagógus hallgatók szüleinek iskolai végzettségét a 7. táblázat mutatja be.

	Anyai iskolai végzettsége		Apol iskolai végzettsége	
	<i>N</i> (Frequency)	% (százalék)	<i>N</i> (Frequency)	% (százalék)
Egyetem, főiskola	114	22,1	86	16,6
Érettségi	197	38,1	132	25,5
Szaktunakásképző	166	32,1	259	50,1
Általános iskola	39	7,5	26	5,0
Nem tudom	1	0,2	14	2,7
Összesen	517	100,0	517	100,0

7. táblázat Szülők iskolai végzettsége
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A hatodik táblázat alapján azt figyeltük meg, hogy az anyák iskolai végzettsége magasabb szintű, mint az apáké. Míg a főiskolai és egyetemi végzettséget az anyák 22,1%- a, az

apáknak a 16,6%-a szerezte meg. Ha a legmagasabb iskolai végzettségnek az érettségit számítjuk, akkor az anyák 38,1%-a, az apák 25,5%-a szerezte meg. A megkérdezett hallgatók szerint az apáknak a felének (50,1%) a legmagasabb iskolai végzettsége szakmunkásképző, míg az anyáknál ez csak 32,1%.

Összegezve a mintánkra jellemző, hogy az óvodapedagógus - képző intézményekbe a társadalmi hierarchia középrétegeiből, annak is az alsó szintjéről jönnek a hallgatók. Ez a tendencia megfigyelhető hasonló felmérésben a tanítóképző intézményekben is (Lóczi, 2000).

Az első kérdéskörben néhány fogalom, kifejezés, törvény ismertségi szintjét vizsgáltuk. Arra gondoltunk, hogy a fogalmak, törvények ismertsége meghatározó szerepet tölthet be a további kérdésekre adott válaszok kiértékelésekor. Véleményünk szerint reális, hiteles válaszokat csak megfelelő fogalomismertségi szint esetében feltételezhetünk.

Az első a sajátos nevelési igény (SNI) fogalma, amely az 1970-es években jelent meg Nagy Britanniában, majd aztán világszerte is elterjedt. Nálunk Magyarországon a fogalom a 2003.évi Köznevelési törvénye óta van jelen. A fogalmat a tanulási, megismerési folyamatban valamilyen okból akadályozott gyermekek esetében használjuk. A törvény 2007-es újabb módosításakor a 121.§ (29) bekezdés meghatározza a SNI fogalmát és azt, hogy a kategóriába sorolás alapja csak a szakértői és rehabilitációs bizottság szakértői véleménye lehet. A szakértői bizottságok tesznek javaslatot a gyermek számára szükséges ellátásra, módjára és helyére. Javasolhatják a szükséges foglalkozások jellegét, időkeretét. Ajánlásokat tehetnek a gyermek oktató - nevelő intézménye számára az alkalmazandó pedagógiai módszerekre. Ez egy alapfogalom a témánkat érintőleg és úgy gondoljuk, hogy ennek tisztán értelmezése, értéke szükséges ahhoz, hogy még konkrétabban eljussunk a vizsgált csoportunkhoz.

A kérdőív hetedik kérdésében (Tudja –e mit jelent sajátos nevelési igényű gyermek?) kérdeztünk rá, hogy ismerik – e a hallgatók a fogalmat, amelyre egyszerű „igen ismerem” és nem „nem ismerem” alternatívák közül választhattak.

Válasz	N (Frequency)	% (százalék)
Igen	457	88,4
Nem	60	11,6
Total	517	100

8. táblázat Az SNI fogalom meghatározása
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A táblázat eredmény alapján a hallgatók 88%-a (457 hallgató) ismeri a sajátos nevelési igény fogalmát, hallott róla. A fent maradt 12%-a (60 hallgató) pedig nem (8.táblázat). Ezt meglepően jó eredménynek könyveltük el és bizakodva néztük tovább a kérdéseket.

Továbbiakban a kérdőívben már konkrétabb, gyakran használt kifejezéseket és fogalmakat érintettük és a kérdőív tizenkettedik kérdésében kérdeztünk rá: Ismeri-e a következő kifejezéseket? (9.táblázat).

Kifejezések	IGEN, ismerem Nappali/ Levelező tagozatú hallgató	Összes IGEN	NEM, nem ismerem Nappali/Levelező tagozatú hallgató	Összes NEM
Szegregáció	310 / 115	(82%)	63 / 28	(18%)
Integráció	328 / 123	(87%)	45 / 20	(13%)
Inklúzió	210 / 88	(57%)	163 / 56	(43%)
Befogadó óvoda	315 / 120	(84%)	58 / 23	(16%)

9. táblázat A fogalmak ismertsége főcsoportonként
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A zárt végű egyszerű igen – nem eldöntendő kérdésekre ismét pozitív arányban kaptunk válaszokat. A megkérdezett hallgatók közül az „integráció”-t 87%-a, „szegregáció”-t 82%-a, „befogadó óvoda” kifejezést 84%-a ismerte és ezekre „igen”-t válaszoltak.

A táblázat szerint csupán az inklúzió fogalmánál láthatunk bizonytalanságot, ahol 298 hallgató „igen” –je (57%) mellett 219 olyan hallgató (43%) volt, aki előtt ismeretlen e fogalom. Ez talán annak tudható be, hogy az inklúzió, illetve az inklúzív nevelés, vagy pedagógiai eljárás és módszer még nem igazán terjedt el a magyar közoktatásban- nevelésben, s talán ezzel is magyarázható, hogy a fogalom sem eléggé ismert a köztudatban.

Később a kérdőív tizenharmadik ismétlő, de részletesebb kérdésében (Kérem saját szavaival fogalmazza meg, hogy mit ért Ön az alábbiak alatt!), amikor már nyílt végű kérdésekkel kérdeztük ugyanezeket a kifejezéseket, akkor lehangoló, negatív képet kaptunk. Az értékelések után világossá vált számunkra, hogy a könnyelmű „igen ismerem” válaszok mögött bizonytalan, nem egységes, biztos tudás áll. Sokszor a fogalommeghatározás helytelen

volt, vagy egyáltalán nem tudták megfogalmazni. A vizsgálat során tudtuk, hogy egyfajta gyűjtőfogalmat kérdeztünk, melyen belül sokféle alcsoport, meghatározás lehetséges. De az értékelés során szempont volt, hogy ne legyenek stigmatizálóak, ne a diszkriminációt, hanem az állapothoz igazodó nevelési, egészségügyi többlétszolgáltatások igénybevételét tartásuk szem előtt.

A leggyakoribb hiba, hogy az integráció és az inklúzió között nem tudták, nem ismerték a különbséget, amit talán már a zárt végű kérdéseknél is sejtettük. Az integráció – inklúzió együtt kell, hogy jelen legyen a gondolkodásunkban, de a különbségeket tisztán kell, hogy lássuk. Az integráció folyamat, melyben a SNI és a többségi gyermekek együtt vesznek részt az óvodai nevelésben, és azt be kívánja olvasztani az óvoda meglévő struktúráiba. Típusait már az előzőekben ismertettük. Az inklúzió vagy befogadás esetében alapvetően más pedagógus- szemlélettel találkozunk. A kiindulási alap az egyén differenciálása. A befogadás azt jelenti, hogy például a befogadott fogyatékossgal élő gyermek nemcsak jelen van, hanem a közösség szerves része, van saját szerepe, kompetenciája, mint bármelyik társának a csoporton belül (Bakonyi, 2008). A hallgatók ezeket a különbségeket nem tudták érzékeltetni. A befogadó óvoda kifejezés és a sajátos nevelési igény ismertségi szintje jobb eredményt hozott, kicsit pontatlan, de elfogadhatóbb meghatározást írtak a hallgatók. Míg a szegregáció szinonimája, az elkülönítés szinte mindenki számára világos volt, és a legnagyobb számban helyesen is írták, elmondhatjuk, hogy ezzel volt a legtöbb hallgató tisztában.

Megállapíthatjuk a fogalmak ismertségi szintjével kapcsolatos téma felmérésének az eredménye alapján, hogy az együttnevelés témával kapcsolatos kifejezések, fogalmak ismertsége, tartalma és értelmezése nem egységes a végzős óvodapedagógus hallgatók körében és sok hiányossággal küzd. Véleményünk szerint a fogalmak megismerés után pontosítani kell a tartalmat és a mögötte lévő feladatokat. Ezért is gondoljuk, hogy szükség lenne bővebb, pontosabb tájékoztatásra, ismeretek pontosítására, estelegesen ezzel a témakörrel foglalkozó tantárgyak hatékonyabb beiktatására és szélesítésére.

Így a további lépésben megvizsgáltuk, hogy a képzés során melyek azok a tantárgyak, amelyek keretében az óvodapedagógus hallgatók hallgatnak a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről. A kérdőív nyolcadik kérdése kérdezett rá elsőként, még először általánosan a tantárgyakra: Tanulmánya során tanult-e sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjáról? (10.táblázat).

Válaszok	N (Frequency)	% (százalék)
Igen, önálló tárgyként	160	30,9
Igen, de csak tantárgyak részeként	309	59,8
Nem tanultam	48	9,3
Összesen	517	100,0

10. táblázat Tanult-e az SNI gyermekek integrációjáról
Forrás: Baloghné Bakk, 2013



2. ábra SNI tanulmányok
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A hallgatóknak az egyharmada (31%) tanult önálló tantárgyként a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről (2. ábra). A vizsgálat során megállapítottuk, hogy a tantárgyak szabadon vagy kötelezően választható tantárgyak, amelyek nem mindenki számára kötelező és szinte mindenütt gyakorlati jeggyel zárulnak (pl. Integrált, inklúzív nevelés, Multi- és interkulturális nevelés). A tantárgyakat a hallgatók a kreditpontok hiánya és jobbik esetben a téma érdeklődése miatt vették föl. Több, mint a felük (309 hallgató) 60%-a tantárgyak részeként, kisebb egységben hallgatott a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről. A kisebb egységeket elsősorban a pedagógia, a pszichológia és a gyógypedagógia tantárgyak keretében hallgatták. Talán ezért is tapasztaltuk, hogy a fogalmak ismerete a témában a kissé felületes és így nem elegendő mélységekben tudnak a fent említett tantárgyakkal a témával foglalkozni. Szerencsésebb lenne ezeken a törzstantárgyon kívül több együttneveléssel foglalkozó tantárgyat is mindenki számára kötelező tantárgyra minősíteni, így - véleményünk

szerint - ezzel egy jó alapot lehetne biztosítani az óvodai együttnevelés megteremtésének. Erre egy jó példa, kezdeményezés a soproni Benedek Elek Pedagógiai Karunkon a nemrég akkreditált Csecsemő és - kisgyermeknevelő alapképzési szak mintatanterve, ahol már a törzstananyagában szerepel egy kötelező tantárgyként (az 5. félévben) az Inklúzív pedagógia elmélete és gyakorlata című tantárgy, amelynek a kimeneteli követelménye kollokviumi vizsga. Több oktatói tapasztalat szerint megfelelő mennyiségű elméletet és természetesen gyakorlati lehetőséget is tud biztosítani e tantárgy a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésével kapcsolatosan.

A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók (9%) közül voltak, akik állítása szerint nem tanult semmit a sajátos nevelési igényű gyermekekről. A pedagógia illetve a pszichológia tantárgy sem foglalkozott ezzel. Valószínűnek tartjuk, hogy ezeknek a hallgatóknak a tantárgyak teljesítésével voltak problémáik.

A tizenegyedik táblázat foglalja össze a kérdőív kilencedik kérdésének (Kérem idézze fel, milyen tantárgyak keretében tanult a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjáról?) a feldolgozását, ahol részletesebben láthatjuk azokat a törzstantárgyakat, amelyekben - a hallgatók szerint - tanultak a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről.

Intézmény	Pedagógia	Pszichológia	Gyógy- pedagógia	Testnevelés	Viz. nev.	Ének-zene	Matematika	Anyanyelv és irodalom	Egyéb
Apor Vilmos Katolikus Főiskola	9	8	5	3	0	1	0	0	2
Debreceni Egyetem	63	14	68	4	0	0	0	0	2
Eötvös József Főiskola	19	9	9	3	1	0	0	0	5
Eötvös Loránd Tudomány- egyetem	53	45	15	10	1	3	6	7	4
Kaposvári Egyetem	13	8	8	7	1	2	1	2	2
Károli Gáspár Református Egyetem	10	10	3	2	1	3	2	2	0
Kecskeméti Főiskola	38	17	22	0	0	0	0	0	12
Miskolci Egyetem	40	32	4	6	2	2	2	1	5
Nyugat- magyar- országi Egyetem	57	36	46	3	2	2	2	1	15

Pázmány Péter Kat. Egyetem	2	2	7	1	0	0	0	1	0
Pécsi Tudomány-egyetem	28	23	24	6	1	0	0	4	0
Szegedi Tudomány-egyetem	87	59	34	22	8	7	5	7	58
Szent István Egyetem	21	18	6	6	0	0	0	1	7

11. táblázat Törzstantárgyak hallgatóinak száma képzőként
Forrás: Baloghné Bakk, 2013



3. ábra Törzstantárgyak
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A hallgatók több tantárgyat is megjelölhetnek a felsorolt alapozó ismeretek, illetve a törzstantárgyakból, ahol hallottak az SNI gyermekekről. A harmadik ábra összesített eredményei alapján láthatjuk, hogy legtöbbször a pedagógia tantárgy keretében tanultak a sajátos nevelési igényű gyermekekről (36%), amely több részben, egységben tanulható kötelező tantárgy. A kimeneti követelménye komplex szigorlati vizsga.

A gyógypedagógiát a hallgatóknak csupán a 20% jelölte meg. Azt gondoljuk, hogy ez kevés, hiszen ez egy különálló kötelező tantárgy, továbbá a tantárgy tematikákat tanulmányozva a legtöbb témakör itt olvasható a sajátos nevelési igényű gyermekekről. A kutatásban úgy vettük észre, hogy sokan a pedagógiát és a gyógypedagógiát nem kezelték külön tantárgyként, és a pedagógiai ismeretekhez társították, pedig a vizsgakövetelményük is eltérő, a gyógypedagógia tantárgy „csak” kollokviummal zárul. A második legtöbb jelölést meglepően a pszichológia tantárgy kapta (23%), amelynek a kimeneti követelménye a pedagógiával

megegyezve szigorlat. Azonban a tematikájában a legkevesebb témakört találhatunk, amely foglalkozik a sajátos nevelésű gyermekek együttnevelésével.

A többi törzstantárgyak százalékos értéke csekély, ritkán jelölték meg a hallgatók. Az egyéb kategóriában (9%) azok a tantárgyak szerepelnek, amelyek szabadon választhatók, és a legszorosabban kapcsolódnak az SNI gyermekek nevelésével. Az összes képző intézmények közül a Szegedi Tudományegyetem emelkedik ki, ahol 58 végzős hallgató az „Inklúzív nevelés” című tantárgy keretében hallgatott a SNI gyermekek együttneveléséről. Azonban a tematikájában elsősorban csak elméleti tudás követelménye jelenik meg a gyakorlati teljesítmény teljesen hiányzik.

A következőkben a kérdéseket úgy vizsgáltuk meg, hogy külön néztük meg a nappali tagozatos és a levelező tagozatos hallgatók válaszait. A tantárgyak óraszámainak mennyiségi különbségére például az órák tömbösítésének a gyakoriságára és a kevesebb kontakt-lehetőségekre alapoztuk a feltételezésünket, hogy így a megszerzhető ismereteik között lesz különbség. Tény az, hogy míg a nappali tagozatú hallgatónak egy félévben tizenkét kontakt óra lehetősége van egy tantárgy keretében, addig egy levelező tagozatú hallgatónak az csak négy kontakt óra.

A vizsgált mintában 373 nappali tagozatos hallgató és 144 levelező tagozatos hallgató szerepelt (12.táblázat). Feltételezésünk igazolására elsőként a hetedik kérdést (Tudja –e mit jelent sajátos nevelés igényű gyermek?) vizsgáltuk tovább Khí- négyzet próbával (13.táblázat).

Válaszok	Nappali	Levelező	Összesen
Igen	328	128	456
Nem	45	16	61
Összesen	373,0	144,0	517,0

12. táblázat Az SNI fogalom ismerete a levelező és nappali tagozatos hallgatók között
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az eredmény azt mutatta meg, hogy a levelezős hallgatók közül 128 hallgató (89%-a) a nappalis óvodapedagógus hallgatók közül 328 hallgató (87,9%-a) ismerte a sajátos nevelési igényű gyermek fogalmát. A válaszadásaiban nem mutatkozott statisztikailag jelentős különbség ($\chi^2(1) = 0,249$, $p = 0,759$, nem szignifikáns), a hallgatók fogalmi ismerete hasonló, teljesen mindegy, hogy nappali vagy levelező tagozatos hallgató.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1 sided)
Pearson Chi-Square	0,249	1	0,617		
Continuity Correction	0,120	1	0,729		
Likelihood Ratio	0,254	1	0,614		
Fisher's Exact Test				0,759	0,371
Linear-by-Linear Association	0,249	1	0,618		
N of Valid Cases	517				

13. táblázat SNI fogalom Khi – négyzet próba
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Hogy biztosak legyünk a fenti eredménybe, a kérdőív tizennegyedik és a tizenötödik kérdésének az értékelése mellett még két összehasonlítást is végeztünk a nappali és a levelezős hallgatók ismeretbeli különbségének a feltárására, ahol a törvényi ismereteket vettük előtérbe.

A tizennegyedik kérdés egyszerű eldöntendő kérdése: Ismeri-e Ön a törvény azon rendelkezéseit, amelyek szabályozzák a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelését „ép” (többségi) társaival? (14. táblázat).

Válaszok	Nappali	Levelező	Összesen
Igen	164	65	229
Nem	209	79	288
Összesen	373	144	517

14. táblázat Törvényrendekezés ismeret a levelező és nappali tagozatos hallgatók között
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésére vonatkozó törvényrendekezést nagyobb százaléka az óvodapedagógus hallgatóknak, 288 fő (56%) nem ismerte (209 hallgató nappali tagozatos és 79 levelező tagozatú hallgató). Valamivel kevesebb 229 hallgató (44%) írta, hogy ismeri a törvényt (164 nappali és 65 levelezős hallgató). A fogalmak ismertségével ellentétben itt már nem olyan jó eredményt kaptunk. Azt láthatjuk, hogy egyre inkább bizonytalanok a hallgatók, minél konkrétabb kérdéseket teszünk fel. Magyaránként azt tudjuk hozzátenni, hogy a tantárgyak értékelésénél már láthatuk, hogy az óvodapedagógus jelöltek hallottak illetve tanultak a témával kapcsolatosan, de a fenti eredmény szerint ezek az ismeretek nem elegendőek a biztos tudáshoz.

A khi - négyzet próba ismét hasonló eredményt mutatott, a nappali és a levelezős óvodapedagógus hallgatók válaszadásaiban, nem mutatkozott statisztikailag jelentős különbség: $\chi^2(2)=0,093$ $p=0,767$ (15. táblázat).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1 sided)
Pearson Chi-Square	0,093	1	0,761		
Continuity Correction	0,042	1	0,837		
Likelihood Ratio	0,092	1	0,761		
Fisher's Exact Test				0,767	0,418
Linear-by-Linear Association	0,092	1	0,761		
N of Valid Cases	517				

15. táblázat Khi - négyzet próba a törvényrendelkezésre
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A tizenötödik ismételt kérdésében - Ön szerint melyik törvény biztosította a fogyatékossgal élő gyermekeknek a jogát, hogy különleges gondozás keretében, állapotának megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljön? – már három alternatíva közül kellett a hallgatóknak választani. (16. táblázat).

Három lehetőség közül a helyes válasznak a Köznevelési Törvényt tartottuk, amit a megkérdezett hallgatónak majdnem a fele 47,6% (246 fő) be is jelölt.

Törvények	Nappali	Levelező	Összesen
Emberi Jogok Nemzetközi Törvénye	174	71	245
Köznevelési Törvény (1993)	181	65	246
Magyar Köztársaság Alkotmánya	18	8	26
Összesen	373	144	517

16. táblázat Törvények ismerete a hallgatók számai alapján
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

De sajnos szinte ugyanannyi hallgató (245 fő) azaz 47,4%- a a másik törvényt (az Emberi Jogok Nemzetközi Törvényét) jelölte meg. Ezek alapján elmondhatjuk, hogy nagyon

bizonytalanok az óvodapedagógus hallgatók, és ezt a közel 50% - 50% - os arányt akár tippnek is minősíthetjük, de semmiképpen sem magabiztos tudásnak, ismeretnek. Legkevesebben a Magyar Köztársaság Alkotmányát 26 hallgató (5%) választotta (17. táblázat).

Törvények	N (Frequency)	% (százalék)
Emberi Jogok Nemzetközi Törvénye	245	47,4
Közüoktatási Törvény (1993)	246	47,6
Magyar Köztársaság Alkotmánya	26	5
Összesen	517	100,0

17. táblázat Törvények ismeretének %-os arányai
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A törvény kérdésre a levelező és nappali tagozatos hallgatók válaszadásaiban vagy nevezük tippjeiben ismét egyenlő eredményt kaptunk, és nem mutatkozott statisztikailag jelentős különbség $\chi^2(2) = 0,402$, $p = 0,818$ (18. táblázat). Így most már határozottan megfogalmazhatjuk, hogy nem mutatkozott, illetve nincs különbség a levelező és a nappali tagozatú óvodapedagógus hallgatók megszerzett tudása, ismerete között. A háttéradatból a második kiegészítő kérdésében kiderült, hogy levelező tagozatos hallgatók nagy százaléka már dolgozik intézményes nevelésben: legtöbbször bölcsődékben, óvodákban illetve nevelési tanácsadókban. Azt feltételezzük ezáltal, hogy az ottani munkáik során sok tapasztalatra tesznek szert a témával kapcsolatban, és a lehallgatott órák számainak a deficitje így kiegyenlítődik a nappali tagozatos hallgatókkal szemben.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	0,402	2	0,818
Likelihood Ratio	0,402	2	0,818
Linear-by-Linear Association	0,260	1	0,610
N of Valid Cases	517		

18. táblázat Törvények Khi-négyzet próba
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Összegezve a törvényekre vonatkozó kérdésekben az óvodapedagógus hallgatók jogi ismeretei bizonytalanok, bármilyen tagozaton is hallgató az óvodapedagógus. Az integrált neveléshez kapcsolódó törvényi háttérre vonatkozó feltételezésünk, miszerint az

óvodapedagógus hallgatók az integrált neveléshez kapcsolódó törvényi háttér ismerete nem pontos, az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy beigazolódott.

Lezárva a témával kapcsolatos fogalmak és törvényi szabályozási ismeretek kérdéscsoportját, elmondhatjuk, hogy az óvodapedagógus - jelöltek felkészültsége gyenge és labilis. Pedig a sikeres integrációnak az egyik fontos feltétele a tájékozottság, az ismeretek megfelelő szintje. Ennek hiánya összefügghet az elfogadás nehézségével, hiszen amit nem ismerünk pontosan, azt fenntartással fogadjuk (Gönczi - Perlusz, 2002).

A következő kérdéscsoportban azt kérdeztük az óvodapedagógus hallgatóktól, hogy milyen az együttneveléssel kapcsolatos óvodai gyakorlaton szerzett tapasztalatuk, milyen a gyakorló óvodáknak a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadási feltételei, illetve mi a hallgatóknak a véleménye az SNI gyermekek el/ befogadásukról.

A tizenhatodik kérdés: Gyakorlati képzése során (ahol óvodában van) szerzett-e tapasztalatokat fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésével kapcsolatban? A dokumentumelemzések során már láthattuk a szakmai gyakorlati képzést az egyéni és csoportos óvodai gyakorlatok feltételeit és a hospitálásokat. Tudjuk azt is, hogy az időtartama szorgalmi időszakokban folyamatos, a külső szakmai időkerete pedig nyolc hét (19. táblázat).

Válaszok	Igen, foglalkoztam „fogyatékos” gyerekkel		Csak láttam, de nem volt lehetőségem	
	N (Frequency)	% (százalék)	N (Frequency)	% (százalék)
	87	16	121	23

Válaszok	Külön szakember foglalkozott		Nem találkoztam	
	N (Frequency)	% (százalék)	N (Frequency)	% (százalék)
	28	5,4	294	55,6
Összesen			530	100,0

19. táblázat Tapasztalatok az együttnevelésről
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Ennek tükrében a megkérdezett óvodapedagógus hallgatók közül 294 fő (55,6%) állítása szerint nem találkozott, és így nem is szerzett tapasztalatokat a gyakorlati képzése során a fogyatékossgal élő gyermekek együttneveléséről. A megkérdezettek közül 121 fő (23%) találkozott az óvodában akadályozott, fogyatékossgal élő gyermekkel, de állításuk szerint nem volt lehetőség a gyermekekkel alaposan megismerkedni, vagy valamilyen irányított tevékenységbe bevonni, mert általában külön szakember foglalkozott a gyermekkel és ők nem

vonhatták be őket. További 28 óvodapedagógus hallgató (5,4%) szerint általában ezek a „szakemberek” ki is vitték a csoportból a fogyatékossgal élő gyermeket. Talán a súlyos problémák forrásának az egyike, hogy a hallgatók nem látnak „testközelből” fogyatékossgal élő gyermekeket, illetve így nagyon kevés tapasztalatot szereznek együttnevelésükkel kapcsolatosan. Ezek alapján azt láthatjuk, hogy nincs kellő lehetőségük ténylegesen megismerni egy sérült gyermek „gondjait”, beilleszkedési problémáit, nevelési szükségleteit, mert az esetek nagy százalékában nincs jelen a fogyatékossgal élő gyermek a többségi gyermekek foglalkozása alatt. A vizsgált mintánk esetében csupán 87 hallgató (16%) állította, hogy volt lehetősége foglalkozni fogyatékossgal élő gyermekkel az irányított tevékenységek alatt. Nagyon kevésnek találjuk ezt az adatot, hiszen az előző kérdésnél (nyolcadik kérdés) a hallgatók 31%-a mondta, hogy önálló tantárgyként tanult a fogyatékossgal élő gyermekek együttneveléséről. De ezek szerint csak elméletben, mert gyakorlati tapasztalatot még ennél kevesebben szereztek. Kiegészítésként jegyeznék meg, hogy itt a tizenhatodik kérdésnél az elemszám ($294+121+28+87=530$) azért nagyobb, mint az eredeti 517, mivel a válaszok esetében átfedések keletkeztek. Utólag állapítottuk meg, hogy nem voltak teljesen egyértelműek, például igen „láttam fogyatékossgal élő gyermeket” és „külön szakember foglalkozott” válaszok nem zárták ki egymást. A válaszoknak átfedő jellege és bizonyos instrukciók hiánya miatt alakult így. De úgy gondoljuk, ez nem torzítja, hanem inkább finomítja az eredményprofil, mert az értékelésnél nem a hallgatók számát, hanem az igen válaszok (TOTAL) számát vettük figyelembe.

Egy hasonló kérdésben a kérdőív tizennyolcadik kérdésében (Bevonják-e az óvodai foglalkozások keretében a fogyatékossgal élő gyermeket az „épek” közé?) ismét arra voltunk kíváncsiak, hogy az SNI gyermekek milyen módon kapcsolódnak be az óvodai foglalkozásokba? (4.ábra).



4. ábra Az óvodai foglalkozásokon jelen van –e fogyatékossgal élő gyermek?
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az inklúzív nevelés szempontjából nagyon fontos, hogy a fogyatékossgal élő és a többségi gyermekek az óvoda belépésének a pillanatától a kilépés pillanatáig együtt legyenek, közösen éljék át a teljes napot. A felmért adatok alapján nem igazán kaptunk jó eredményeket. Az esetek felében (48%) nem vesznek részt a fogyatékossgal élő gyermekek az irányított tevékenységeken, az óvodai foglalkozásokon. A nyílt kérdésekben a hallgatók magyarázatként azt írták, hogy „nincs a csoportban” a gyermek, valamint „foglalkozások ideje alatt elviszik őket” a csoportból más helységbe, ahol egyéni fejlesztéseken vesznek részt, vagy „nem ők foglalkoznak vele”. Amikor „csak részben vesznek részt” a gyermekek kategóriájában (20%) azok fogyatékossgal élő gyermek vannak, akik valamikor maradnak az óvodapedagógussal a foglalkozások ideje alatt és van amikor a győgyepedagógus kiviszi őket a csoportszobából. Ez sem felel meg az elvárásoknak. A legideálisabb ítélt helyzet, amikor az egésznapot együtt töltik a SNI gyermek az óvodapedagógussal és többségi társaival, a felmérés azt mutatja, hogy az estek 32%-ban marad ott a SNI gyermek a foglalkozások alatt, és a továbbiakban mi csak reménykedni tudunk, hogy a győgyepedagógus is ott van, vagy egy asszisztens, aki segíti a nevelői munkát és „valóban” inklúzív szellemben történik az óvodai nevelés.

A fenti adatok alapján az óvodai gyakorlatokon a hallgatók nem szereznek, illetve nem tudnak kellő tapasztalatokra szert tenni a fogyatékossgal élő gyermekek nevelésével kapcsolatban. A kérdőív huszonötödik kérdésének az értékelése ezt még jobban alátámasztja. (Milyenek találja a képzése során az együttneveléssel kapcsolatos tantárgyak elmélet - gyakorlat

arányát?). Egyértelműen a gyakorlati lehetőségek bővítését jelezte vissza a hallgatók többsége. Véleményünk szerint szükséges lenne olyan gyakorlati helyek bevonása, ahol még több lehetőség lenne SNI gyermekekkel foglalkozni, ahol az óvodapedagógus hallgatók jobban tudnak érvényesülni. A megkérdezett óvodapedagógus hallgatóknak az 52%-nak (271 hallgató) az a véleménye, hogy nagyon fontos lenne a tapasztalatszerzés az óvodai életben, amit elsősorban az óvodai gyakorlatokon tudnának megszerezni. A hallgatók nagyon érzik ennek a hiányát, és igénylik a fontosságát (5.ábra). A kördiagram alapján azt is megfigyelhetjük, hogy hallgatónak csupán a 19%-a elégedett a tantárgyak elméleti és a gyakorlati oktatásnak az arányával. A fent maradt 29% pedig igényelné a több elméleti tudást. Mi azt gondoljuk, hogy a több elméleti tudás igénye a hallgatóknál azt jelenetheti, hogy a témával kapcsolatosan több tantárgyak meghirdetése és választási lehetősége érvényesüljön a mintatantervekben.



5. ábra Elmélet-gyakorlat aránya
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az utolsó megerősítést a tapasztalatszerzés fontosságáról a kérdőív harmincadik, nyílt kérdése esetében találkozunk (Az együttnevelés erősítésének érdekében mit javasolna az óvodai képzés minőségének javítása érdekében). Több hallgató kiemelt javaslatként megjegyzi, hogy az óvodapedagógus képzése során több betekintést, gyakorlatot szeretnének a fogyatékossgal élő gyermekekkel, illetve a velük kapcsolatos nevelési feladatok megoldásának a lehetőségeiről.

A mi véleményünk is az, hogy az óvodapedagógus - képzés esetében fontos, hogy a hallgató tanulmányaik során sokféle, különböző képességű és adottságú, illetve különböző társadalmi és szociális háttérű gyermekkel találkozzon. A pedagógusképzés folyamatában olyan szakmai hozzáállást kell a pedagógusjelöltnek kialakítani, amely a gyermeket állítja a középpontba, a tiszteletet és a törődést hangsúlyozza. Célja, hogy a gyermekek által megszerzett tudást és az általuk átélt élményeket a pedagógusok átérezzék, megértsék és alkalmazni tudják.

De felmerült bennünk a kérdés, hogy vajon csak gyakorlaton szerzett tapasztalatok bővítésével lehet segíteni a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésének a problémáján. A tizenhetedik kérdés értékelése (Véleménye szerint alkalmas-e az óvoda - ahol gyakorlatot végzi - a fogyatékossgal élő és az „ép”, többségi gyermekek együttnevelésére?) más problémákra is rávilágított (20. táblázat).

Válaszok	Igen, alkalmas		Csak részben, nincs szakember	
	N (Frequency)	% (százalék)	N (Frequency)	% (százalék)
	233	43	138	26

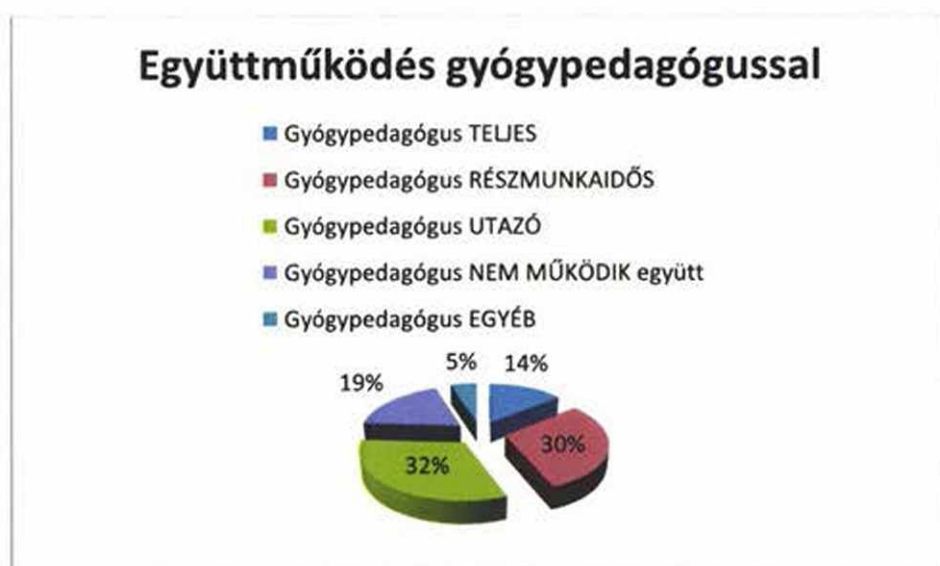
Válaszok	Nincsenek tárgyi feltételek		Nem alkalmas	
	89	17	75	14
Összesen			535	100,0

20. táblázat Óvodák feltételei az együttnevelésre
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az összesített TOTAL válaszok számának (535) az eredményeiből az derült ki, hogy a felmérésben szerepelt gyakorló óvodáknak több mint a fele még nem teljesen felkészült a fogyatékossgal élő gyermekek fogadására (302 állítás). 75 óvodapedagógus - jelölt szerint a gyakorló óvodája egyáltalán nem alkalmas az együttnevelésre, nem tud fogyatékossgal élő gyermekeket fogadni. További 89 hallgató állítása szerint, nincs meg a szükséges tárgyi feltétel a befogadásra, ezen elsősorban az akadálymentesítés problémáját értik az intézményekben. Ezekben az intézményekben a tárgyi feltételek hiányosak vagy kezdetlegesek, de a kialakítása folyamatos, amit az intézmények elsősorban pályázati forrásokból teremtenek meg, ugyanis sok esetben a fenntartó nem tud biztosítani számukra anyagi forrást. 138 hallgató szerint is csak részben felkészült az óvoda a fogyatékossgal élő gyermekek befogadásra, de ezekben az intézményben a személyi feltételek nem megfelelőek. Tehát szembesültünk azzal a ténnyel, hogy az óvodai gyakorlaton a tapasztalatszerzés hiányának oka lehet az is, hogy több gyakorló óvoda nem tud még megfelelően felkészülni a

fogyatékossgal élő gyermekek befogadására, így ebből következik, hogy a hallgatóknak sincs sok lehetősége az ilyenfajta tapasztalatszerzésre.

A gyakorló óvodák - 233 óvodapedagógus - hallgató állítása szerint - „alkalmasak” a fogyatékossgal élő és a többségi gyermekek együttnevelésére. A kérdés már csak az, hogy mennyire tudnak élni ezzel az adott intézmények. Sajnos ez nem derül ki, a kérdőív erre nem tudja meg adni a választ, hogy minden feltételnek megfelel -e a gyakorló intézmény vagy csak a tárgyi feltételekre gondoltak a hallgatók. A személyi feltételeket - a szakemberek jelenlétét – is vizsgáltuk az óvodákban, ugyanis láthattuk, hogy nem minden esetben tudja biztosítani ezt az intézmény fenntartója. Így a tizenkilencedik kérdésnél a szakemberekre, pontosabban a gyógypedagógusok jelenlétére kérdeztünk rá: jelen vannak-e a gyakorló óvodákban. (Az óvoda - ahol gyakorlaton van- hogyan működik együtt gyógypedagógussal? 6.ábra).



6. ábra Együttműködés gyógypedagógussal
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A felmért gyakorló óvodák 19%-ában nincs jelen és egyáltalán nem is működik együtt az intézmény gyógypedagógussal. Így a személyi feltételek, a gyógypedagógusok jelenléte sem mutat jobb képet az óvodákban, mint a tárgyi feltételek. A felmérésben szerepelt gyakorló óvodáknak csupán a 14%-a alkalmaz teljes állásban gyógypedagógust, és az ő segítségével próbálja biztosítani a SNI gyermekek befogadását az intézményeikbe. A kérdőív huszadik, nyílt kérdésből kiderült, hogy ebből legtöbb a logopédus, és fejlesztő pedagógus, tehát nem biztos, hogy minden esetben a legmegfelelőbb a szakember foglalkozik a gyermekekkel.

Azzal tisztában kell lennünk, hogy a jelenlegi helyzetben bizonyos létszámkeretek, személyi limitek akadályai miatt nem minden esetben tudnak az intézmények teljes állásban gyógypedagógusokat alkalmazni (amit a felmért adatok alapján is láthatjuk). A felmérésben az is kiderül, hogy az esetek nagyobb százalékában utazó gyógypedagógussal (32%) és részmunkaidős gyógypedagógussal (30%) oldják meg az óvodák a szakemberek jelenlétét, akik segíthetik a SNI gyermekek befogadását.

A csekély maradék 5%-a, az egyéb kategóriájában legtöbben a pszichológusok jelenlétét nevezték meg a hallgatók.

A gyakorló óvodák nevelésének tárgyi és személyi feltételei nem a várt eredményeket hozták. Már ismertettük, hogy melyek azok a jogszabályok, amelyek rendelkeznek az integrált nevelés feltételeinek és többletköltségeinek a biztosításáról (Kt.30§, Kt.121§). Ennek ellenére azt tapasztalhatjuk, hogy az előírások betartásának az ellenőrzése nem jellemző. Jelenleg erre még igen ritkán kerül sor az integrált nevelést ellátó többségi óvodákban. A kívánatos persze az lenne, ha nem az ellenőrzéseknek kellene rámutatni a hiányosságokra, hanem az integrált nevelést a feladatok közé beemelő önkormányzati döntés előkészítése és meghozatala során érvényesülnének a szakmai szempontok és elvárások.

Az előző két kérdés értékelésének az eredményei alapján összegezve megállapíthatjuk, hogy a gyakorló óvodák lehetőségük szerint mindent megtesznek, hogy az intézményük megfeleljen az együttnevelés tárgyi és személyi feltételeinek a megteremtésében. Az előbbi elsősorban pályázati forrásokból teremti meg, a személyi feltételek biztosítása pedig elsősorban részmunkaidős és utazó gyógypedagógusokkal történik. Véleményünk szerint, ha az óvodapedagógusok - hallgatók ismerete, tudása, tapasztalata bővülne a fogyatékkal élő gyermekekkel kapcsolatban, akkor ezek a problémák megoldása még sikeresebb lenne. Azt látjuk, hogy hallgatóink még nagyon bizonytalanok ebben a témakörben és nincs elég tapasztalatuk. Ezeket a meglátásainkat ők is alátámasztják. A huszonegyedik kérdés értékelése utal erre (Jelenlegi tudása alapján alkalmasnak érzi-e magát az integrált nevelésre egy óvodában?).



7. ábra Alkalmasnak érzi-e magát az együttnevelésre?
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók 43%-a (222 fő) kevésbé érzi magát alkalmasnak az integrált óvodai nevelés megvalósítására (7.ábra). Ezt elsősorban az elméleti tudás hiányosságával és csekély mértékű gyakorlati tapasztalattal magyarázták. A megkérdezett hallgatók 9%-a (50 fő) egyáltalán nem érzi magát alkalmasnak az együttnevelésre, és nincs elképzelése az integrált nevelésről. Ehhez még csatlakozik a teljesen tanácstalanok 12% -a (61 fő), akik nem is tudtak válaszolni a kérdésre. Az 517 választ adó óvodapedagógus hallgató közül 333 hallgató tanácstalanul áll az óvodai együttnevelés problémáival. Csupán 175 óvodapedagógus - hallgató (34%) érzi magát alkalmasnak és 2% -a (9 fő) nagyon alkalmasnak az integrált nevelésre. Ez az arány szinte teljesen megegyezik, azzal a számmal, amit a nyolcadik tantárgyi kérdésnél is kaptunk. A hallgatók 31%-a tanulta önálló tantárgyként a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését, és feltételezzük, hogy ugyanazok a hallgatók érzik magukat alkalmasnak az integrált nevelésre is, akik ezeket a tantárgyakat hallgatták és sikeresen teljesítették.

A kérdőív végén feltett huszonkilencedik kérdésre is ugyanannyi bizonytalan választ, eredményt kaptunk a hallgatóktól. (Milyen mértékben érzi magát felkészültnek az óvodai együttnevelésre? 8. ábra).



8. ábra Óvodapedagógus hallgatók felkészültsége az együttnevelésre
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az előzőekben feltett (24.) kérdésre az óvodapedagógus jelöltek 43%-a „kevésbé érezte magát alkalmasnak” a fogyatékosok együttnevelésére. A huszonkilencedik kérdésben is megegyező a százalékarány. Két hasonló kérdés, amelyek egymástól teljesen külön szerepeltek és ugyanazt az eredményt mutatja, akkor biztonsággal állíthatjuk, hogy a hallgatók valóban teljesen bizonytalanok a megszerzett tudásukban, bárhog is közelítjük meg ezt a kérdést.

A többi eredmény is hasonlóságot mutat: az óvodapedagógusok 3%-a teljesen biztos volt a felkészültségükben, míg a hallgatók 9%-a érzi úgy, hogy nem felkészült. Többen (23%) biztosak voltak magukban, és érdekes, hogy szinte ugyanennyi hallgató (22%) szükségesnek érzi még a külső segítséget, hogy képes legyen az SNI és a többségi gyermekek együttnevelésére.

Az óvodában megkezdett óvodai együttnevelés előnyei között korábban felsorakoztattuk az óvodapedagógusok pozitív gondolkodását és nyitottságát a „másság” iránt. A kérdőív huszonkettedik kérdésben kíváncsiak voltunk, hogy a végzős óvodapedagógusok hogyan gondolkoznak, és mennyire nyitottak az ilyen kérdésben (Véleménye szerint a fogyatékossgal élő gyermekek akadályozzák az ép (többségi) gyermekek fejlődését az óvodában?). A megkérdezett hallgatók 48% (246fő) jó lehetőségnek tartja, és véleménye szerint fogyatékossgal élő gyermekek nem akadályozzák az „ép” (többségi) gyermekek fejlődését az óvodában (9. ábra). Ezt a közel feles arányt elfogadhatónak értékeljük, a pozitív beállítottságot, gondolkodást a leendő óvodapedagógusok megerősítették.

Akik számára közömbös, (13%) továbbá nem tudják (9%), illetve nincs véleményük az együttneveléssel kapcsolatban, azok talán nem is találkoztak SNI gyermekkel a tanulmányuk során.

A fent maradt 29% szerint részben akadályozzák a fogyatékossgal élő gyermekek a többségi gyermekeket, és a maradék 1%, (nyolc hallgató) szerint pedig egyértelműen csak akadályozzák egymást. Mi azt gondoljuk, hogy ezek a hallgatók a képzésük során valószínűleg nem hallgattak a témával kapcsolatos tantárgyakat, és egyáltalán nem volt lehetőség arra, hogy gyakorlati tapasztalatokat szerezzenek.



9. ábra Fogyatékossgal élő gyermekek akadályozzák a többségi gyermekeket
Forrás: Balogné Bakk, 2013

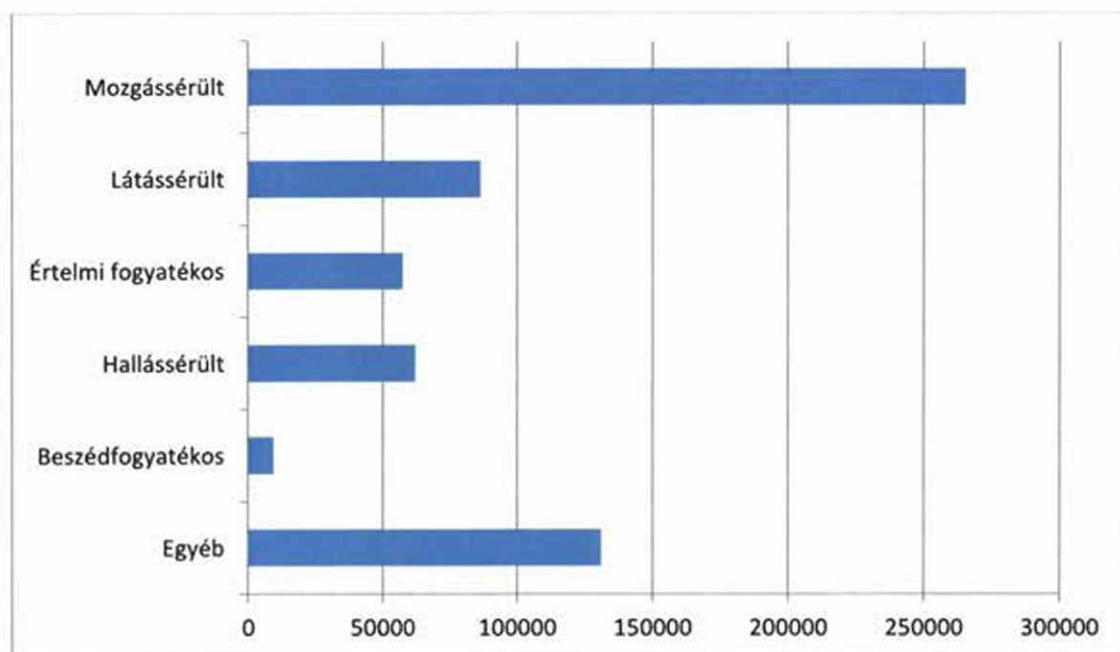
A kérdőív huszonharmadik kérdésében feltételeztük, hogy ha minden óvodapedagógus - hallgató kapna az óvodai csoportjába fogyatékossgal élő gyermekeket, akkor abban az esetben milyen típusú fogyatékossgal élőkkel foglalkozna? (10. ábra).



10. ábra Milyen fogyatékkal élő gyermeket integrálna
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

A fogyatékkal élő gyermekek óvodai nevelésének irányelvei között már ismertettük a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékosági típusonkénti felosztásának a nyolc csoportját. Ebben a kérdésben, a hétköznapi életben leggyakrabban használt elnevezések öt csoportját vettünk figyelembe. A felmérésünk alapján legszívesebben a mozgáskorlátozott gyermekekkel foglalkozna legtöbb óvodapedagógus - hallgató (26%). Hasonló eredményeket már kaptunk kisebb mintájú kutatásoknál (Baloghné B., 2011). Ugyanezt a véleményt erősítik az Ausztria keleti tartományaiban megkérdezett óvodapedagógusok is (Baloghné- Ilics, 2012). Feltételezésünk szerint, a mozgáskorlátozottak a társadalomban erőteljesebben vannak jelen, mint az egyéb „problémával küszködő” emberek, így nagyobb a tapasztalattal és ismerettel rendelkezünk róluk. Érdekes még megemlítenünk, hogy a 2001-es népszámlálási adatok is azt mutatják, hogy a fogyatékkal élő személyek típusaiból a mozgássérült személyek élnek a legnagyobb számban Magyarországon (11. ábra). A mozgáskorlátozottak akadálymentesítése sok helyen akkár intézményen belül vagy kívül csak részben felel meg az európai uniós követelményeknek, de több intézmény így az óvodák is az önállóságra nevelés elvét szem előtt tartva próbálják a kapaszkodókat, lejtőket és egyéb kiegészítőket kialakítani. Tapasztaltuk, hogy az intézmények innovációja folyamatos, nem teljesen kész. Az akadálymentesítés a többi csoportok számára is ugyanolyan fontos és nagy szükség lenne rá. Hiszen csak kevés százalékkal „maradtak le”, a hallássérült gyermekek (22%), majd az értelmileg akadályozott gyermekek (20%), autista gyermekek (18%) és végül a látássérült (14%) gyermekek csoportja következett a sorrendben.

Elmondhatjuk, hogy nincs jelentős különbség a fogyatékossgal élő gyermekek típusai között, a befogadás szempontjából. Szinte mindenkit szívesen integrálna az óvodapedagógus - hallgató, ha képesnek és alkalmasnak érezné magát!



11. ábra A fogyatékossgal élő személyek a fogyatékossgal típusa szerint
Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2004. Népszámlálási adatok

A kérdőív huszonnegyedik kérdésben (Hogyan készülne fel a fogyatékossgal élő gyermek együttnevelésére?) arra kérdeztünk rá, hogy az óvodapedagógus hallgatók milyen lehetőségekkel, eszközökkel készülne fel fogyatékossgal élő gyermekek befogadására (12. ábra).



12. ábra Felkészülés a fogyatékossgal élő gyermek fogadására
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Az óvodapedagógus - jelöltek négy alternatíva közül két lehetőséget jelöltek meg nagyobb százalékban a fogyatékkal élő gyermekek nevelésének a felkészülésére. A megkérdezett hallgatók több, mint a fele (59%) továbbképzésekre jelentkezne. Ennek azonban anyagi lehetőségei szűkösek, nem igen tudja kifizetni a hallgató, illetve a leendő munkahely támogatása is bizonytalan. További nehézség, hogy szinte csak koncentrikusan Budapesten van a legtöbb és a témának megfelelő továbbképzések.

Második lehetőségnek a szakemberek segítségét szeretné maga mellé a 153 leendő óvodapedagógus - hallgató (30%), de ennek ugyancsak anyagi források hiánya és személyi keretek, limitek szabnak határt. Magyarországon nincs lehetősége sok intézményeknek a megfelelő személyi feltételeket biztosítani.

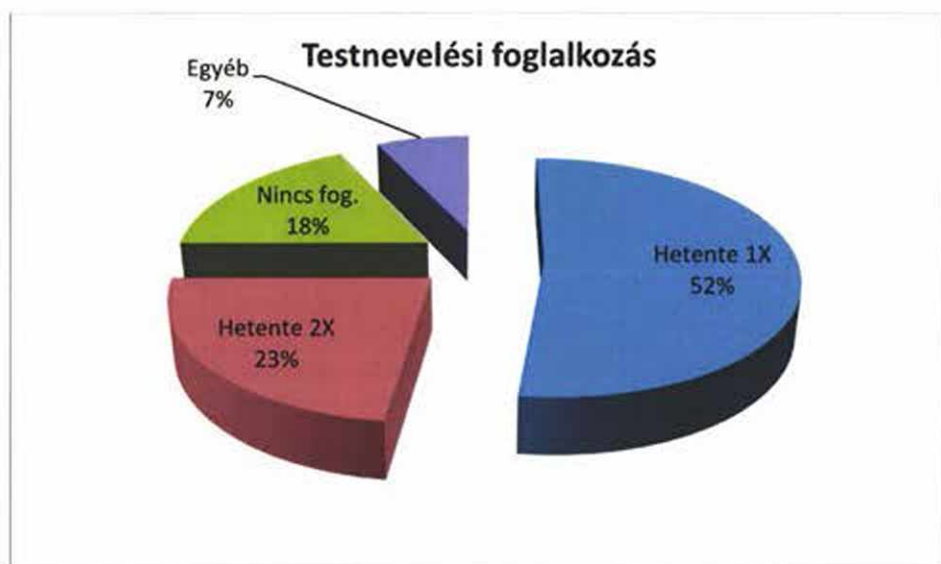
Csekély számú hallgató a szakkönyvekben is látnak lehetőséget (10%) a hiányosságok pótlására, de ezt már tudjuk az eddigi eredményekből, hogy az elméleti tudás nem elég, ha nem társul mellé szakmai gyakorlat a fogyatékkal élő gyermekek együttnevelésre.

A következő kérdéscsoport értékelésekor az óvodai testnevelési foglalkozásokra fókuszáltunk. Az óvodai testnevelés célja a gyermekek motoros képességeinek mindenoldali fejlesztése. Ezek a képességek adottságokra épülve, tevékenység közben, főként tervszerű gyakorlással fejlődnek, és így válnak szerves részeivé a személyiség alakulásának. Óvodáskorban a mozgás fiziológiai szükséglet, a rendszeres mozgásnak a szokásrendbe való beépítésére ez az életkor a legalkalmasabb.

Mi azt vizsgáltuk, hogy a gyakorló óvodákban milyen gyakran van testnevelési foglalkozás. Milyenek a lehetőségek és a feltételek a SNI gyermekek foglalkozásokba való beintegrálására. A hallgatók hány féléven keresztül hallgatnak testnevelés - módszertant, illetve milyen lehetőségük van az ezzel kapcsolatos tapasztalatszerzésre.

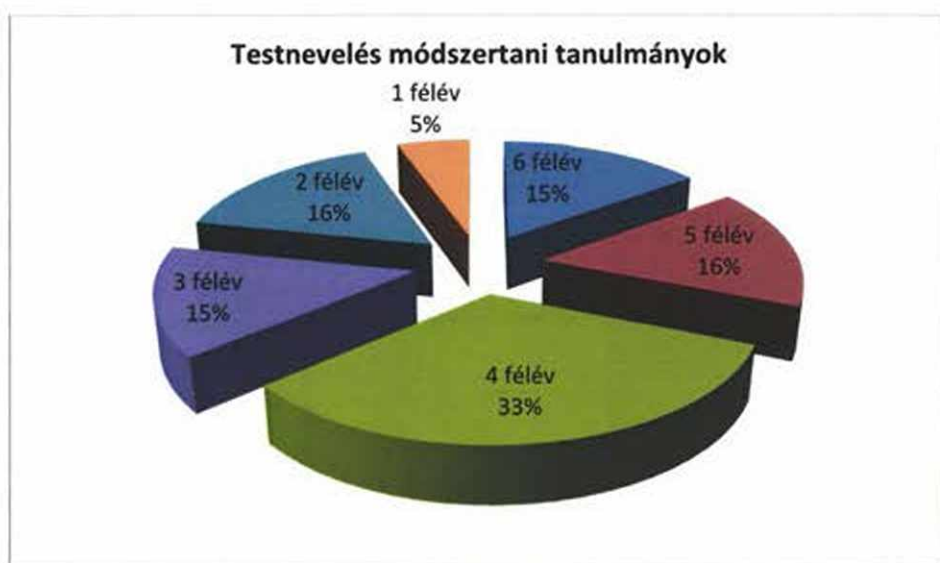
Az Óvodai nevelés országos alapprogram (1996) ma is nemzetközileg elismert testnevelés - mozgásanyagot tartalmaz korcsoportonkénti bontásban, figyelve az alapvető mozgásformák széleskörű begyakorlására és a motoros képességek – életkornak megfelelő fejlesztésére. Egységesen meghatározza, hogy az óvodai testnevelés mindennap kötelező az óvodákban, ezt hívjuk mindennapos testnevelésnek (időtartalma kb. 5-10 perc) általában csoportszobában, folyosón, udvaron folynak gimnasztikai jellegű foglalkozások keretében. Továbbá azt is leírja, hogy hetente egyszer vagy kétszer kötelező a „nagy” testnevelési foglalkozás minden Magyarországon működő óvodai intézményben (időtartalma kb. 30-35 perc). Ez már a megszokott pedagógiai rendszerezés szerinti felosztásban a testnevelés foglalkozások

rendgyakorlatokból, előkészítő gyakorlatokból, fő gyakorlatokból és a testnevelési játékokból állnak. Ennek a követelménynek eleget tesznek a vizsgált gyakorló óvodák. A hallgatók szerint az óvodai gyakorlaton az óvodák 52%-a hetente egyszer, 23%-a pedig hetente kétszer tart testnevelési foglalkozásokat (13. ábra). Az ábra mutatja, hogy csekély a gyakorló óvodáknak az a százaléka (18%), ahol nem tartanak testnevelési foglalkozásokat. Az egyéb (7%) kategória azt az esetet jelöli, amikor egy külsős, például egy edző tart sport – tanfolyamot, amely általában egy délutáni foglalkozás keretében zajlik.



13. ábra Testnevelési foglalkozások
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

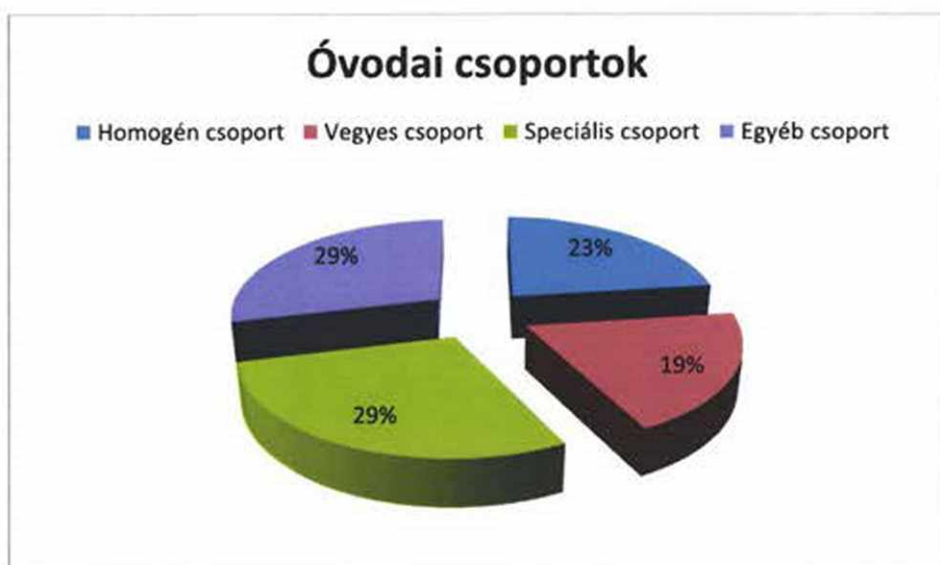
Megkérdeztük a hallgatókat a kérdőív harmincnegyedik kérdésében, hogy hány félévben hallgatják az óvodai testnevelés - módszertant a képző intézményükben (Tanulmánya során hány félévben tanult óvodai testnevelést?). Csalódottan tapasztaltuk, hogy az ország képző - intézményeiben nem mutat egységes képet a testnevelés – módszertan oktatására fordított félévek száma (14. ábra). Számunkra nagyon meglepő volt ez, mert tudjuk, hogy az óvodai testnevelés anyaga mindenki számára egységes és adott. Ennek ellenére az ország intézményeinek egyharmadában négy féléven keresztül (32,7%) tanítanak óvodai testnevelés-módszertant. Míg előfordul, hogy ugyanezt a testnevelési anyagot az intézmény csak két féléven keresztül oktatja a hallgatóinak (szekszárdi képző). Szerintünk nem kell elemezni, hogy a kettő között milyen nagy minőségi különbség van.



14. ábra Testnevelés módszertani tanulmányok
Forrás: Balogné Bakk, 2013

A legtöbb időt, hat félévet a soproni képző biztosítja. A dokumentumok és az óvodai testnevelési tematikák áttanulmányozása során észrevettük, hogy az óvodai testneveléssel kapcsolatos tantárgyak, akárhány félévben is tanulják a hallgatók már egységesen gyakorlati jeggyel zárulnak. Azt is megfigyeltük, hogy a módszertani eszközök közül nagyon kevés a differenciált nevelés szempontja és követelménye. Továbbá ez csak a többségi gyermekek oldaláról közelítik meg.

A következő tizenötödik ábra mutatja, hogy a felmérésünkben szereplő óvodákban mind a négy csoport foglalkoztatási korcsoportforma (homogén 23%, vegyes 19%, speciális 29%, egyéb 29%) jelen van az óvoda gyakorlati életben, és azt is láthatjuk, hogy megközelítőleg hasonló arányban.



15. ábra Csoportok az óvodai gyakorlat során
Forrás: Balogné Bakk, 2013

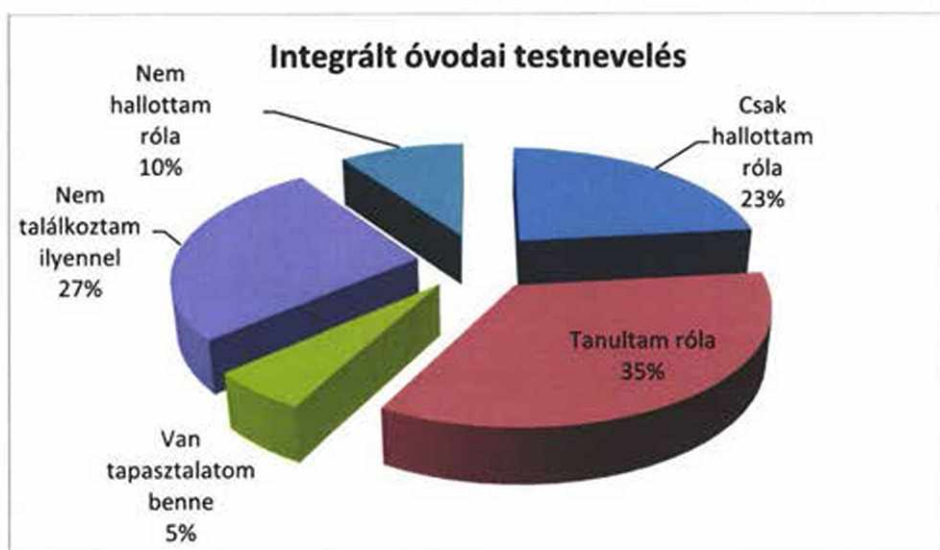
Véleményünk szerint indokolt, hogy a differenciált nevelési szempontokat az életkori sajátosságok figyelembevételén túl, az óvodai testnevelés tematikában a SNI gyermekek együttnevelésével kapcsolatos ismeretek terén bővítsék. Tapasztaltuk, hogy a testnevelés-módszertani tematikák sem az elméletben, sem a gyakorlatban nem tartalmaznak ilyen ismereteket a hallgatók részére, így az esélyük is kevés, hogy gyakorlati tapasztalatot tudnak szerezni az integrált óvodai testnevelésről. A megkérdezett végzősök úgy szereznek diplomát, hogy nincs megfelelő ismerete, sem tapasztalata abban, hogy hogyan kell egy SNI gyermeket „beintegrálni” az óvodai testnevelési foglalkozásokba.

A felmérés értékelése szerint a fogyatékossgal élő gyermekek nincsenek jelen a testnevelési foglalkozásokon (74%), illetve legtöbb esetben elviszik a teremből őket, vagy éppen a padon egyedül figyelik a többségi társaikat (8%). Azok a hallgatók (18%), akik találkoztak fogyatékossgal élő gyermekekkel a testnevelési foglalkozásokon, azok egy szabadon választható tantárgyakként tanulták ezeket az ismereteket, és a tantárgy gyakorlati egysége révén jutottak el olyan integrált óvodai testnevelési foglalkozásokra (16. ábra), amelyeket a meghatározott óvodai gyakorlatukon nem tapasztaltak.



16. ábra Fogyatékossgal élő gyermek a testnevelési foglalkozáson
Forrás: Baloghné Bakk, 2013

Így jogosan merült fel bennünk (kérdőív harmincötödik kérdése), hogy az óvodapedagógus jelöltek egyáltalán ismerik -e az integrált óvodai testnevelést, illetve szereznek -e ezzel kapcsolatos tudást a képző intézményükben? (17. ábra). A megkérdezett hallgatók 23%-a csak hallott róla, de különösképpen nem foglalkozott a témával. A megkérdezettek 35%-a, akik tanultak az integrált testnevelésről, azok egy szabadon választható tantárgy keretében hallgatták ezeket az ismereteket. A kezdet jó, de azt látjuk, hogy szükséges lenne még arra, hogy még több hallgató hasonló ismeretekre tegyen szert. Ha figyeljük az ábrát, láthatjuk, hogy csak 5%-a a hallgatóknak, akik tartottak is ilyen foglalkozást. Egy módszertani tantárgy esetében ez nagyon csekély százalék. A testnevelési foglalkozások szakszerű tervezése és vezetése szempontjából kiemelt fontosságú a gyakorlatokon megszerzett tapasztalat. Ennek hiányában a hallgatók bizonytalanokká válnak, és nemcsak az ismeretük lesz felületes, de gyakorlatban sem lesz megfelelő kompetenciájuk. Javasoljuk, hogy ne csak szabadon választható tantárgyak legyenek a témával kapcsolatosan, hanem kötelező tantárgyakként jelenjen meg a mintatantervben.



17. ábra Milyen szinten ismeri az integrált testnevelést?
Forrás: Balogné Bakk, 2013

Összegzőként az óvodai testnevelésprogramok rövid áttekintése után arra a következtetésre jutottunk, hogy szükség lenne olyan óvodai testnevelés program kidolgozására is, amely a különböző életkorú, nemű, fejlettségi szintű, egészségi állapotú, illetve többségi és fogyatékossgal élő gyermek együttneveléséhez segítséget adna. Fontosnak tartanak olyan testnevelésprogram kidolgozását, amelyben több szakemberek bevonásával - értek ezen testnevelőket, gyógytestnevelőket, gyógypedagógusokat -, konkrét segítséget nyújtanának az óvodapedagógus hallgatók illetve a már aktívan dolgozó óvodapedagógusok számára az integrált óvodai testnevelési foglalkozások tervezéséhez, vezetéséhez. Gondolunk egy oktatási segédletre, ami a fogyatékossgal élő gyerekek jobb beilleszkedését és szocializálódását segítené a többségi óvodákba. Ehhez fontos lenne, jobban ismerjük a fogyatékosok teljesítményének értékelésére vonatkozó szabályokat, megfelelő módon tudjunk teljesítményüket értékelni. Szükségesnek véljük az óvodák infrastruktúrájának fejlesztését, a tornaszerek hozzáférhetőségét mindenki számára. Hiszen a nem megfelelő oktatás és nevelés sok esetben az intézmény infrastruktúra hiányosságának tudható be.

Az óvodai testnevelés célja között szerepel a gyermek elemi mozgáskultúrájának kialakítása, mozgásos összerendezettségük javítása, önismeretének fejlesztése, az edzettség javítása, a mozgásigény és mozgástudat fejlesztése.

Bárczy Gusztáv Kossuth-díjas tanár, a magyarországi gyógypedagógiai tevékenység megalapozója, támogatója és vezetője is határozottan állította, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek a fokozatosság elvének betartásával eredményesen nevelhetők, taníthatók. Ők is

képesek a bonyolult mozgásfeladatok elsajátítására és végrehajtására. Felhívta a figyelmet arra, hogy bizonyos mozgásfeladatok sikeres végrehajtása erősen motiválja a gyermekeket a további gyakorlásra. Ezek a sikeres megoldások vezetnek az együttműködéshez is. Az érzelmi életük gazdagítható, mert a gyakorlás örömforrást képvisel. Véleménye szerint az óvó - tanító- és tanárképző intézményekben lehetőséget kell teremteni a fogyatékkal élő gyermekek testnevelését érintő sajátos képzési tartalmak megismerésére (Nádori, 2005). Bárczy Gusztáv törekvései ma is helytállóak az óvodapedagógus képzésekben is, de sajnos még több probléma megoldásra vár. Véleménye szerint a testnevelés és a sport általi integráció megvalósítható, de nem szabad elfelejtenünk az egyéni képességekhez igazodó, differenciált bánásmód ismeretét. A cél Nádori (2005) szerint az, hogy a közös foglalkozások révén az átlagnál jobbak legyenek a közepes és gyenge képességűek is és önmagukhoz képest egyaránt mindenki fejlődjön. A rendszeressé váló testgyakorlás, sportolás kedvező szokásokat alakít ki, a biológiai mozgásszükséglet igényé alakul, a sportolás, pedig az életrend, életmód szerves részévé válik. Ami a mai inaktív életünkben kulcsszerepet teremthet.

5.5.3. Szóbeli kikérdezés: az interjúk értékelése

Annak érdekében, hogy még hitelesebb képet kapjunk a magyar óvodapedagógus - szakemberek képzéséről interjúkat is készítettünk. A tizenhárom óvodapedagógus képző intézmények óvodapedagógus szakfelelőseit kerestük fel, és tettük fel mindegyiknek ugyanazokat a kérdéseket. Aktuális válaszokat vártunk a témánkkal kapcsolatosan, többek között arra, hogy milyen lehetőségek és problémák vannak a fogyatékkal élő gyermekek együttnevelésére vonatkozó ismeretek átadásában, valamint e téren az óvodai gyakorlaton való tapasztalatszerzésére (az interjú kérdéseket lsd. a 2. számú mellékletben).

Magyarország óvodapedagógus képzők szakfelelősei (2012):

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola – Dr. Zóka Katalin
2. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar- Dr. Kovácsné Dr. Bakosi Éva
3. Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar- Manzné Dr. Jäger Mónika
4. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar- Dr.Szarka Júlia
5. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar- Dr. Finácz Judit

6. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar- Dr. Ádám Ferencné
7. Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar- Dr. Váradi Ferenc
8. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar- Dr. Kelemen Judit
9. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar- Dr. Hartl Éva
10. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar- Dr. Kósa Éva
11. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar- Dr. Meskó Norbert
12. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar- Dr. Lipcsei Imre
13. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar- Dr. Fáyné Dombi Alice

A szakfelelősöket arról kérdeztük, hogy a hazai szakemberképzés mennyire készíti fel az óvodapedagógus hallgatókat a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való bánásmódra?

A szakfelelősök egyöntetűen kijelentették, hogy a szak képzési és kimeneteli követelményei előírják ezeket a szakmai tartalmakat, így azok a mintatervekben is szerepelnek. De sajnos a hallgatók csak néhány tantárgy keretében, illetve azokban is csak érintőlegesen találkoznak a problémakörrel. A témával kapcsolatos tantárgyak szinte mind választható tantárgyak, és a hallgató elsősorban csak akkor veszi fel, ha érdeklődik irántuk. A szakfelelősök véleménye szerint itt is csak az alapok átadására van lehetőség, például „gyógyypedagógiai alapismeretek” és „fejlesztő pedagógia” című tantárgyak keretében. De akadt olyan szakfelelősasszony is, aki egyértelmű negatív választ adott a kérdésünkre, hogy sajnos a jelen helyzetben semennyire nem készíti fel a képző intézmény a leendő óvodapedagógusokat a várható nehézségekre.

A probléma áthidalására a budapesti intézmény szakirányú továbbképzési szakok indításával illetve másoddiplomás képzéssel oldja meg ezt a hiányosságot. Országszerte sok óvónő végzett fejlesztő - óvodapedagógus irányon, ahol elsősorban az „ilyen problémák” kerülnek előtérbe.

De további komoly fennakadást jelent az is - egyes szakfelelősök szerint -, hogy a hazai diagnosztikai gyakorlat, mely a pontos diagnózis felállítását az életkori sajátosságok miatt hat - hétéves korra halasztja. A kevert specifikus fejlődési zavarok diagnózisának a jellemzése, mely a pedagógusnak csak a szakértői véleménnyel kiegészítve, azt megértve nyújthat segítséget a sikeres integrációban. Ugyanakkor a szakértői vélemények értelmezését, elemzését nem oktatják és az óvodapedagógusok nem tudják értelmezni. Úgy gondolják, hogy

a baj kettős, egyfelől a diagnosztika halasztott mivoltában, illetve a diagnózis megértésének minőségében és mélységében is keresendő.

Ezt a problémát véleményünk szerint nem csak az óvodapedagógusoknak kell megoldania. Tudnunk kell, hogy ebben az életkorban az élesen határolt besorolás kifogásolható, és akár egy megbélyegzés is lehet, teljesen szükségtelen és az egyéni érdekekre sértő. Azt gondoljuk, hogy a gyógypedagógus feladata a szakértői vélemény elemzése, és talán pont ebben rejlik majd az együttműködés első lépcsőfoka, lehetősége, hogy ezt az óvodapedagógussal együtt elemezzék, értékeljék és segítségével építsék fel az óvodai nevelés tervezetét.

Mi fontosabbnak tartjuk, hogy az óvodapedagógus - képzőknek kiemelt feladata legyen az, hogy az elméleti és a gyakorlati ismeretek összehangoltabb elsajátíttatása és a konkrétabb kompetenciafejlesztésre törekedjen.

Szükségessé érezzük, hogy összegyűjtsük, hogy a hallgatók milyen kötelező-, kötelezően választható-, szabadon választható tantárgyak keretében hallgatnak az SNI gyermekek együttneveléséről, integrációjáról?

A mintatantervek áttanulmányozás azt mutatja, hogy szinte minden képzőben kötelező tantárgy a Differenciáló pedagógia című tantárgy, amely megalapozni kívánja a témánkat a Gyógypedagógiai alapismeretek mellett. Viszont e tantárgyak után csak a hallgatótól függ, hogy milyen tantárgyat vesz fel a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésével kapcsolatosan. Lehetősége több van, mint a kötelezően választható, mind a szabadon választható tantárgyak közül. Egyik hátránya, hogy ezek a tantárgyak rövid idő alatt sokszor változnak, módosulnak és nincsenek mindig a palettán. A következő táblázatban összefoglaljuk képzőként a témánkat érintő tantárgyakat (21. táblázat) amiket a szakfelelősök sorakoztattak fel az adott évben. Megfigyelhetjük, hogy a képzők átlagban három tantárgyat ajánlanak fel a hallgatóknak.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola	kötelezően választható	Integrált nevelés Gyermekevédelem
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar	kötelezően választható	Gyógypedagógiai alapismeretek Sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése Integrált, inklúzív nevelés
Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar	szabadon választható	Integráció elmélete és gyakorlata Integrált nevelést igénylő csoportok Romológiai alapismeretek

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar	kötelezően választható	A kisgyermekkorai nevelés A korai fejlesztés elmélete és gyakorlata Differenciálás pedagógiája
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar	kötelezően választható szabadon választható	Multikulturális nevelés Integrált nevelés Differenciált zenei képességfejlesztés Esélyteremtő kapcsolati tréning
Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar	kötelezően választható	Óvodapedagógia Alkalmazott pedagógia
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar	szabadon választható	Óvodáskori differenciált személyiség lélektan Inkluzív nevelés
Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar	kötelezően választható szabadon választható	Inkluzív-integrált nevelés Differenciált nevelés a családban Integrált nevelés az óvodában Gyermekvédelem, szociálpolitika
Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	kötelezően választható	Gyógynevelési alapismeretek Fejlesztőpedagógia Kisgyermekkorai beszédzavarok
Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar	szabadon választható	Integrált inkluzív nevelés Ismeretek a gyógynevelés köréből, Integráció/ inklúzió elmélete
Pécsi Tudomány Egyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar	kötelezően választható	Gyógynevelési alapismeretek A kisgyermekkorai nevelés
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	kötelezően választható	Integrált-inkluzív nevelés Gyógynevelési alapismeretek Befogadó pedagógia
Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar	kötelezően választható szabadon választható	Sajátos nevelési igényű gyermekek Inkluzív- integrált nevelés I-II Befogadó pedagógia A sajátos nevelési igényű gyermekek

21. táblázat Az óvodapedagógus-képzők ajánlott választható tantárgyai az SNI gyermekekről (2012)

Forrás: Baloghné, 2013

Ezek után logikusnak tartottuk feltenni a harmadik kérdést: szükséges –e kiszélesíteni az együttneveléssel kapcsolatos tantárgyakat?

A szakfelelősök egyetértének abban, hogy a mindennapi gyakorlat megkívánja ennek a kérdéskörnek a tárgyalását, hiszen a SNI gyermekeknek egyre jobban növekszik a száma az óvodákban. De tudják, hogy az óraszámkeretek igen szűkre szabottak. Az együttnevelés

kérdése pedig komolyan véve, igencsak terjedelmes tananyagban nyilvánul meg. A felsőoktatás is csak elméletben megy abba az irányba, hogy szélesíti a programjait. Azonban az elvonások miatt a gyakorlatban az idő és a kapacitás kevés ahhoz, hogy elmélyültebb tanulmányokra lehetőséget teremtsen. Együttesen kijelentették a szakfelelősök hogy „jó ha az alapokat berakhatja a hallgató fejébe” és nincs lehetőség a minőségbeli változásra.

Az elméleti oldal után nézzük az óvodai gyakorlatokat. Negyedik kérdésben kérdeztük, hogy az óvodai gyakorlatok során találkozhatnak-e a hallgatók fogyatékkal élő gyermekekkel?

Talán e kérdésben volt a megosztottság a legjelentősebb. Van olyan képző intézmény, ahol a hallgatók egyáltalán nem találkoznak ilyen gyermekekkel az óvodákban gyakorlataik során. Van, ahol csak alkalmanként. Van, ahol csak részben vállalják ezt a feladatot az óvodák, és a szerencse vagy a sors dönti el, hogy melyik hallgató kerül abba az óvodába. Sajnos sokszor az a tapasztalat, hogy súlyosabb esetekben a gyakorló óvodák éppen a hallgatók miatt nem vállalnak ilyen helyzetet, nem veszélyeztetik a „minta” programot. A legjobb arány olyan képzőben mutatkozott, ahol a városban van gyógypedagógus - képzés, és ott hallgatók több mint a fele találkozik ezzel a feladattal a gyakorlata során. Azt gondoljuk, a cél az lenne, hogy az óvodai gyakorlatok során minden óvodapedagógus - hallgató találkozzon ezzel a feladattal.

A következő kérdésben azokra a problémákra, nehézségekre voltunk kíváncsiak, amelyek jellemzik ma a képzést a fogyatékkal élő gyermekek együttnevelésével kapcsolatban?

Kicsit ismétlődő jellegű kérdés és nem is akarunk ismétlésbe bocsátkozni, de újra elmondhatjuk, hogy a szakfelelősök véleménye alapján is az elméletben nagy szükség lenne arra, hogy többet, bővebben és az óvodai gyakorlatokon is oktassanak, de ez sokszor oktatófüggő. A folyamatos megszorítások, az oktatók és az óraszámok csökkenése kissé háttérbe szorítja annak lehetőségét, hogy bővebb képzést adjanak ezen a területen. Minden kollega túlterhelt, de ez jellemző a fogyatékosok szervezeteire is. Nehézkes a kapcsolatfelvétel velük és gyakran lehetetlen, ezért az együttműködésre sem nyílik megfelelő lehetőség, így a képzésbe sem lehet bevonni a megfelelő szakembereket.

A továbbképzésekben látják a szakfelelősök a megoldás kulcsát, de ennek a képzésen belüli megszervezésre nincs mód. Ezeknek a képzéseknek a díja pedig igen borsos, melyet a felsőoktatási intézmények ugyancsak nem tudnak átvállalni. Továbbá tény az is, hogy egyre

kevesebben tudják a már végzett óvodapedagógusok illetve leendő óvodapedagógusok közül ezeket a főleg Budapesten induló képzéseket finanszírozni.

6. A hipotézisek értékelése

Az első hipotézisünkben feltételeztük, hogy az óvodapedagógusok alapképzése során a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését támogató tananyag elégtelen hangsúlyt kap. A vizsgálatban kiderült, hogy a hallgatók több tantárgyat is felsorakoztattak - elsősorban a törzstantárgyakból, amelyek keretében ismereteket szereztek a sajátos nevelési igényű gyermekekről. A képzés során a hallgatók pedagógiai és pszichológiai stúdiumok segítségével ismerkedtek meg az óvodáskorú gyerekek differenciált személyiségfejlődésének sajátosságaival, a nevelés és fejlesztés elméletével. A hallgatók közül legtöbben a pedagógiát, egy alapoató ismeretet adó tantárgyat jelölték meg. A szigorlati kimeneti követelménye hangsúlyozza a fontosság szerepét, de a tematikájának a tanulmányozása során láthattuk, hogy a több részből, egységből álló tantárgy a mi témánkkal kapcsolatban csak alapinformációkat nyújt.

A témánk tematikai szempontjából legtöbb információt a kötelező tantárgyak közül a Gyógypedagógiai alapismeretek és a Differenciáló pedagógia című tantárgyak ajánlják. A kimeneti követelményük kollokvium. A megkérdezett hallgatók közül sokkal kevesebben jelölték meg ezeket, ugyanis többen a pedagógiai tantárgy komplex csomag közé sorolta őket, és nem önálló tantárgyként vette számításba.

A többi törzsanyag százalékos értéke csekélyebb, sokszor az oktató személyisége határozza meg, hogy milyen mélységben érinti, illetve foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásával egy-egy módszertani tantárgy keretében.

A tematika alapján mélyebb ismerteket kínáló tantárgyak, amelyek foglalkoznak az SNI gyermekekkel, csak a választható tantárgyak közül lehetségesek. Jobb esetben a hallgató a téma érdeklődése miatt veszi fel a tantárgyat, de az is előfordul, hogy a kreditpontok hiánya vezet ehhez. A végeredmények alapján azt gondoljuk, hogy így is nagyon kevés azoknak a hallgatóknak a száma, akik ilyen jellegű tantárgyakat teljesítenek.

A fentiek alapján az első felvetésünk beigazolódott. A hallgatók kevés kötelező- és szabadon választható tantárgyak keretében hallgathatnak az SNI gyermekekről. Valamint véleményünk szerint ezeknek a tantárgyaknak a fontossága nem kellően hangsúlyozott.

A második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy az óvodapedagógus hallgatók nem elégedettek a sajátos nevelési igényű és többségi gyermekekkel együttnevelésével kapcsolatos tantárgyak elmélet és gyakorlat arányával. A feltételezésünk beigazolódt, a hallgatók válaszai egyértelműen azt mutatták, hogy a tantárgyak és elsősorban a módszertaniak gyakorlati egységei hiányosak, nem mindenesetben léteznek az óvodai gyakorlatokon, és így a hallgatók sok problémával, nehézséggel találkoznak. Azt tapasztaltuk, hogy a gyakorlatban nem valósulnak meg azok az elképzelések, amelyek a központi irányítás előír, megtervez.

A harmadik hipotézisünk is szintén igazolást nyert. A vizsgálat eredményei kimutatták, hogy az óvodapedagógus - hallgatóknak az integráció témájával kapcsolatos kifejezések, fogalmak ismertsége, tartalma és értelmezése nem egységes. Míg az egyszerű eldöntendő igen- nem ismerem kérdéseknél határozottságot és biztos ismeretet tapasztaltunk, addig a kifejtendő válaszoknál már teljesen lehangoló képet kaptunk. Sokszor a hallgatók fogalom-meghatározása elfogadhatatlan és zavaros volt, több esetben pedig nem tudták azokat megfogalmazni, illetve összekeverték őket. A definiálásnál elsősorban azt az alapelvet követtük, hogy az emberi jogok talaján értelmezzük a fogyatékossgát és az integrációval kapcsolatos fogalmakat. A fogalomalkotás azonban tudjuk, hogy máig sem ért véget, a történelem során változott és változik, ahogy azt történeti bemutatásokban is olvashattuk. Az idő folyamán a fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos attitűdök és megnevezések is változnak. Talán lehet az egyik oka ennek is, hogy nem mutatott egységes képet és nehéz volt a hallgatóknak.

A negyedik hipotézisünkben azt vizsgáltuk, hogy az óvodapedagógus - hallgatóknak a fogyatékossgal élő és a többségi gyermekek együttneveléshez kapcsolódó törvényi háttér ismerete mennyire hiányos. Az erre vonatkozó kérdéseknél beigazolódt, hogy a hallgatók nem ismerik pontosan az együttneveléssel kapcsolatos törvényeket, így azok alkalmazását sem. Sok esetben azt sem tudják, honnét kaphatnak segítséget, merre induljanak el. A hipotézisünk abban nyert megerősítést, hogy az óvodapedagógus hallgatók nagyon bizonytalanok, és ismeretük valóban hiányos.

Az ötödik hipotézisünkben feltételeztük, hogy különbség lehet a levelező és a nappali tagozatos óvodapedagógus - hallgatók megszerzett ismerete, tudása között. A levelezős hallgatók kontakt óraszám a nappalis hallgatókhoz képest csupán annak egyharmada. Ennek ellenére a feltételezésünk nem igazolódt be, pedig három kérdésben is vizsgáltuk a hallgatói

válaszokat, de schol sem találtunk szignifikáns különbséget. A levelezős hallgatók esetében megfigyeltük, hogy többen rendelkeznek már valamilyen nevelési gyakorlattal, és talán ez is lehet a magyarázata annak, hogy e tapasztalat kedvez az ismeretek bővítésében és az esetleges kevesebb kontakt órák deficitjeinek a pótlásában.

Előzetesen feltételeztük a hatodik hipotézisünkben, hogy az óvodapedagógus jelöltek az óvodai gyakorlatokon nem szereznek kellő tapasztalatokat a sajátos nevelési igényű gyermekek együttneveléséről. Az óvodapedagógus - képzés bemutatásában olvashattuk, hogy az egész képzési folyamatot átható és végig kísérő óvodai gyakorlat különböző szervezeti formában van jelen: tanórát (elméleti ismeretek megszerzését) támogató hospitálások, egyéni és csoportos óvodai gyakorlatok, valamint a nyolc hetes összefüggő területi szakmai gyakorlat. Ezeken a gyakorlatokon azonban a megkérdezett hallgatóknak nagy százaléka nem foglalkozott SNI gyermekekkel, így nem is szerezhetett tapasztalatokat. Ha esetleg találkozott is SNI gyermekkel, akkor általában külön szakember foglalkozott a gyermekkel, és ők nem kaptak velük kapcsolatos feladatokat. A hipotézisünk beigazolódt, ha nincs SNI gyermek a hallgatók által vezetett óvodai foglalkozásokon, akkor a velük kapcsolatos tapasztalatokat sem tudják megszerezni.

A fentiek alapján az eddigiek összefoglalásaként a hetedik hipotézisünkre is kijelenthetjük, hogy beigazolódt, miszerint az óvodapedagógusok felkészültsége gyenge a sajátos nevelési igényű gyermekek befogadásával kapcsolatos szakmai feladatok megoldására. Nem ismerik a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó törvényeket, fogalmakat, valamint az óvodai gyakorlatokon sem szereznek velük kapcsolatos tapasztalatokat, így a nevelési feladatuk megoldására is alkalmatlanok lesznek.

Nyolcadik hipotézisünk, mely szerint az óvodapedagógus hallgatók szükségesnek érzik a szakemberek segítségét a sajátos nevelési igényű és a többségi gyermekek együttnevelésnek a megvalósításához, nem bizonyult teljesen igaznak. A hallgatók az együttnevelés megvalósításához elsősorban a továbbképzésekben látják a megoldást és csak másodsorban a szakemberek segítségével.

Az utolsó hipotézisünk – az értékelt eredmények alapján - egyértelműen beigazolódt, miszerint az integrált óvodai testnevelési foglalkozások megvalósításában nincs gyakorlatuk az óvodapedagógus hallgatóknak. Egy kisebb kérdéscsoport foglalkozott az óvodai testnevelési foglalkozásokkal. Ebből kiderült, hogy az Óvodai nevelés országos alapprogram

által meghatározottak szerint jelen van a magyarországi óvodákban a testnevelési foglalkozás, azonban ez elsősorban a többségi gyermekekre vonatkozik. A sajátos nevelési igényű gyermekek nem igen vannak jelen a testnevelési foglalkozásokon, és a módszertani leírásokban sem szerepelnek a velük kapcsolatos integrálási feladatok, lehetőségek.

További tapasztalat, hogy nincs egység a képzők között a Testnevelés és módszertana című tantárgya oktatásában. Van olyan képző, ahol kevesebb, valahol több féléven keresztül tanulható ugyanez a tantárgy. Ez is különbségeket teremthet egyes képzők között. Természetesen minél több idő van, annál nagyobb a lehetősége a témánkkal kapcsolatos ismeretek átadására és gyakorlására. Ennek ellenére is sajnos az átlagos négy féléves Testnevelés és módszertana című tantárgy hallgatása után is negatív eredményeket tapasztaltunk. Nagyon kevés hallgató végez úgy, hogy volt lehetősége a gyakorlata során egy integrált testnevelési foglalkozás megtervezéséhez és levezetéséhez.

7. Konklúzió

Sokak szerint életünk egyik legfontosabb szakasza az óvodáskor, hisz első hat évünkben tanulunk a legtöbbet, illetve ebben a korban élünk meg olyan élményeket, melyek személyiségünket megalapozzák. Ezért is óriási a felelőssége az óvodapedagógusnak és az őket felkészítő óvodapedagógus - képző intézményeknek.

Az óvodapedagógus – képzés több mint 150 éves, nemzetközileg is elismert múltja „kiérdemelte” a témával való foglalkozást. Az egyes történelmi korok hűen tükrözik, miként körvonalazódott az óvodapedagógus helye, szerepe a kor társadalmában. Bizony voltak olyan időszakok, amikor az oktatáspolitikai a gyermeknevelést kardinális kérdésként kezelte, s ennek eredményeképpen az óvodapedagógus-képzést igen magas színvonalra emelte. Példának okáért mind a mai napig nem tudunk versenyre kelni Klebelsberg Kunó 1926-os rendelete által megvalósult képzéssel, amikor is a három év elméleti képzést egy negyedik év, a külső gyakorlati képzés követett. Napjainkban a felsőoktatás bolognai rendszerű átalakítása akár lehetőséget is kínált volna, illetve kínálhat hasonló struktúrájú képzésre. A megnövekedett sokrétű tantárgyi követelmények és a nyelvvizsga – kötelezettség azonban háttérbe szorítja a kívánatos pedagógusi képességek kibontakoztatását. El tudnánk képzelni, hogy az óvodapedagógus – képzés masteri – képzés szintjén jelenne meg egy féléves vagy egy egyéves szakmai gyakorlattal, amelynek hiánya a kutatás során is több részeredményben megmutatkozott. Azt gondoljuk e koncepciónak az óvodák is örülnének, hisz rengeteg óvodai csoportban szükséges lenne egy segítő óvodapedagógusra. A hallgatókról nem is beszélve, hiszen szinte az egész kutatásban a gyakorlatokon szerzett tapasztalatok hiányát emelték ki legjobban, ami nem csak emelhetné képzésük színvonalát, de több problémát is megoldana.

Az ebből levonható konklúzió számunkra az, hogy növelni kell a képzésben az óvodai gyakorlatot, valamint azokat a tréningeket, szemináriumokat, amelyek fejlesztőileg hatnak a nevelési helyzetek hatékony kezelési módjainak elsajátítására.

Mindenképpen szükséges lenne az óvodapedagógus - képzés képesítési követelményeiben megfogalmazott kompetenciakörök közül a tudás és ismeret mellett a pedagógiai jártasságok, készségek, képességek és a pálya által megkívánt személyiségvonások fejlesztését konceptualizáltan beépíteni a képzés folyamatába.

Fontosnak tarjuk az óvodák infrastruktúrafejlesztését, a tárgyi és a személyi feltételek biztosítását annak érdekében, hogy megfelelő körülmények között lehessen fogadni a sajátos

nevelési igényű gyermekeket és így az óvodapedagógus - jelöltek több információhoz, ismerethez jutnak az ezzel kapcsolatos nevelési feladatokról.

Támogatnánk a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelését támogató tantárgyak előtérbe helyezését, esetleges bővítését. Ennek megerősítését több szakfelelős állítása is hangsúlyozza, ugyanis jelenleg „csak az alapok átadására van lehetőség”.

A hallgatók többsége igényli az ebben a témában induló továbbképzéseket, illetve a szakemberek segítségét. Ugyancsak fontosnak tartják a különböző nevelési, oktatási forrásokat, még több segédletet, mellyel a sajátos nevelési igényű gyermekeket segítenék a jobb beilleszkedésre és szocializálódásukat a többségi óvodákba. A kutatás alapján kiderült, hogy a megkérdezett hallgatók nincsenek felkészítve egy sikeres óvodai integrációra, inklúzióra.

S végezetül nekünk oktatóknak is fontos feladatunk, hogy a pedagógiai módszereinket fejleszteni kellene, hogy a tanítás és számonkérés folyamata során a hallgatók kevésbé szorítkozzanak a passzív befogadásra, a mechanikus ismeretsajátításra. Arra kell törekednünk, hogy az óvodapedagógus - jelölteknek szélesebb és alaposabb legyen az ismeretük, és azt a gyakorlatban is tudják alkalmazni.

Ezek alapján szeretnénk továbblépni és összeállítani például egy testnevelési módszertant tartalmazó oktatási segédletet, ami több szakember (testnevelő, gyógypedagógus, gyógytestnevelő) csapatmunkája során fogalmazódna meg. Bízunk benne, hogy segítene minden integráló nevelést támogató óvodapedagógusnak, aki integrált óvodai testnevelési foglalkozásokat is vezet az óvodában.

Véleményünk szerint a hazai szabályozási környezet, törvények, rendeletek kedveznek a sajátos nevelési igényű gyermekek beilleszkedésében. A magyar óvodarendszer és az óvodapedagógusok rugalmasan és hatékonyan reagálnak az együttnevelés kihívására. Ha a jövőben a szakemberek tudnak együttgondolkodni, együttműködni, egymástól tanulni, valamint a befogadó intézmények innovatívak lesznek, akkor nincs olyan legyőzhetetlen akadály, ami az együttnevelést megállítaná.

7.1. A vizsgálat folytatásának az irányai, további célok

A kutató munka során az eredmények függvényében feltétlen meg kell fogalmazni a további teendőket annak érdekében, hogy az óvodapedagógus képzésben hatékonyabban megjelenjen a sajátos nevelési igényű gyermekekkel való bánásmód. Vizsgálatunk az aktuális óvodapedagógiai helyzetből, gyakorlatból indult ki. Kérdéseinket a végzős óvodapedagógus hallgatóknak, és az őket oktató óvodapedagógus szakfelelősöknek tettük fel. Ez a vizsgálat egy folyamat része, amely már több évtizede jelen van a nevelésben, és változásokon megy keresztül. A jelen kutatás sok ismerettel szolgálhat, és további meg nem válaszolt kérdéseket is felvet. Ezek közé tartoznak:

A gyógypedagógusnak milyen szerepe van az óvodai integrációban?

Milyen formájú a segítsége?

Milyen alternatív módszerekkel lehetne hatékonyabbá tenni a gyógypedagógus és az óvodapedagógus együttműködését?

Kinek, mikor, mennyi felelőssége van a közösen töltött óvodai élet mindennapjaiban?

Hogyan lehetne még növelni a befogadó óvodapedagógusok szakmai kompetenciáját?

Milyen eszközök segíthetnék az eredményesebb és hatékonyabb együttműködést?

A további kutatásokban fontos szerepe lenne a gyógypedagógusokkal készített interjúknak, mert meglátásai, tapasztalatuk tovább segítene abban, hogy még mélyebben tudjunk e témában vizsgálni. Valamint szükséges lenne az is, hogy megfigyeléseket végezzünk a munkájuk közben.

7.2. További javaslatok

1. Az óvodapedagógusok számára olyan továbbképzéseket kellene indítani, amelyek elérhetőbbek számukra. Ezeken a szakmai képzéseken meg kell erősíteni a pedagógusokat az elhivatottságukban, és segítséget kell adni a pedagógiai szakmai fejlődésükhöz is. A sajátos nevelési igényű gyermekek számára is teljesíthető nevelési feladatokat, módszereket itt kellene megismerni, és több kötelező óvodai gyakorlatot kellene teljesíteniük. Így az együttnevelésben részt vevő SNI és többségi gyermekekről még pontosabb ismeretet szerezhetnek.

2. A képzés során több olyan játék megismerésére és elsajátítására lenne szükség, amelyek elsősorban az együttnevelésre teszik a hangsúlyt. Így a sajátos nevelési igényű gyermek is esélyt kaphat arra, hogy be tudjon kapcsolódni még több játékokba, és így egyenértékű tagja lehessen minden nevelési folyamatnak.

3. Olyan elérhetőségeket kell megjelölni, ahol az óvodapedagógusok az integrált nevelést érintő aktuális törvényeket, dokumentumokat bármikor megtekinthetik.

Olyan on-line vonalakat kell létrehozni, ahol különböző szakértői bizottságokkal és segítő szolgálatokkal a pedagógusok azonnal fel tudják venni a kapcsolatot, és segítséget kérhetnek.

4. Szükség lenne évenként publikusabban szervezni az óvodapedagógus - szakfelelősöknek olyan szakmai fórumot, ahol tudnak egyeztetni esetleges módszertani újításokról, illetve a képzés során felmerülő problémákat meg tudják beszélni. Figyelni kell arra is, hogy országosan a képzők hasonló lehetőségeket ajánljanak fel az óvodapedagógus hallgatók számára.

8. Köszönetnyilvánítás

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek Dr. Lóczi Márta tanárnőnek, aki végig biztatott és szakmai tanácsaival segítette a munkámat.

Szeretnék köszönetet mondani:

- a Nyugat- magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar oktatóinak és munkatársaimnak, kiemelten a Művészeti – és Sporttudományi Intézet testnevelő tanárainak, akik szakmai tapasztalatikkal hozzájárultak a munkám sikeréhez.
- Dr. Katona György, a Nyugat – magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar dékánjához, aki anyagi háttérrel biztosított a tanulmányom végzéséhez.
- a tizenhárom magyar Óvodapedagógus Képző Intézetnek és az ott dolgozó óvodapedagógus szakfelelősöknek, kollegáknak a nagyszerű együttműködésért.
- nem utolsósorban családomnak, férjemnek, gyermekeimnek, szüleimnek, anyósomnak és apósomnak, akik biztosították a nyugodt háttérrel a kutató munkámhoz.

9. Irodalomjegyzék

FELHASZNÁLT ÉS IDÉZET IRODALOM

1. ANDOR M. (1999): A kétféle diploma In.: Iskolakultúra, IX. évf. január. 46-54 p.
2. AINSWORTH M. (1989): How should we respond to individual needs? In: Ainsworth M., Florek. A Special Educational Needs: Towards a Whole School Approach, NCSE, Fulton, London
3. AINSWORTH M. (1993): Teacher Development and Special Needs: Some Lessons from the UNESCO project 'Special Needs in the Classroom'. P. Mittler, et al (Eds.), Special Needs Education (World Yearbook of Education) London: Kogan Page
4. BALOGHNÉ BAKK A. (2009): Az együttnevelés elfogadásának vizsgálata a soproni és a burgenlandi óvodapedagógusok körében. Új Katedra/ december. 12-14 p.
5. BALOGHNÉ BAKK A. (2009): Mozgáskorlátozott gyermekek óvodai integrációja XII. Apáczai- napok Nemzetközi Tudományos Konferencia. A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza Tanulmánykötet Győr ISBN 978-963-9883-42-0. 739-745 p.
6. BALOGHNÉ BAKK A. – BÍRONÉ ILICS K. (2010): Mittel und Möglichkeiten der integrierten Erziehung im Bereich der Bewegungserziehung im Kindergarten CCKS: Städte, Kulturen, Wissensgesellschaften Virtuelle INST-Weltkonferenz http://www.inst.at/trans/18Nr/III-5/balogh-bakk_biro-ilics.htm
7. BALOGHNÉ BAKK A. (2012): A fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésének vizsgálata a magyar óvodapedagógus képzésben Hidak és párhuzamok a 175 éves Közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében Nemzetközi konferencia 2012. november 8-9. Szekszárd
8. BAKONYI A. (1995): Irányzatok, alternatívák az óvodai nevelés területén. Tárogató Kiadó Bp.
9. BAKONYI A. (1999): Differenciáló nevelés az óvodában. In: Kisgyermeknevelés 2-5 p.
10. BAKONYI A. (2008): Az inkluzív nevelésről. Interjú készítette: Körmöczy Katalin. In: Óvodai Nevelés. 6. szám. 233–235 p.
11. BÁNFALVY Cs. (1995): Gyógypedagógiai szociológia. Bp., Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. 117-124 p.
12. BÁNFALVY Cs. (2000): Fogyatékossg és szociális hátrány. In: Illyés Sándor (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek BGGYTF, Budapest, 81-115 p.
13. BÁNFALVY Cs. (2008): Az integrációs cunami. ELTE Eötvös kiadó Budapest.

- 14.BÁRDOSSY I. (2006): A befogadó iskola és környezete, Új Pedagógiai Szemle, 2006/3. 35-45 p.
- 15.BÁTHORY Z. – FALUS I. (1997): Pedagógiai Lexikon I-III. Keraban K. Budapest.
- 16.BENCZE S-né. (2006): Az óvodai és az iskolai testnevelésben alkalmazható prevenciós, korrekciós mozgásanyag. Doktori értekezés. Bp., SE.
- 17.BENCZÚR M-né. (1997): Mozgásfogyatékos gyermek az óvodában. Bp., Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- 18.BENCZÚR M-né. (2000): A mozgáskorlátozott gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Bp.535-558 p.
- 19.BENCZÚR M-né. (szerk.) (2003): Adaptált testnevelés és sport I. kötet. Speciális nevelési szükségletű tanulók adaptált iskolai testnevelése és sportági felkészítése. Fogyatékosok Nemzeti Szövetsége, Bp. 35-52 p.
- 20.BENKŐ ZS. – LIPPAI L. (2004): Kihagyott lépcsőfok? Egy óvodai együttnevelési projekt tanulságai. Új Pedagógiai Szemle,10. 109-121 p.
- 21.BERNOLÁK B-né. (2006): Ajánlások mozgáskorlátozott gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Óvodai nevelés Bp., SULINOVA
- 22.BEREY M. – BERNOLÁK D. – HOLCSIKNÉ BRUMMER M. (2007): Mozgáskorlátozottak óvodai integrációja program. Minősített gyógypedagógiai program OKI.
- 23.BODORNÉ NÉMETH T. (2008): Sajátos nevelési igény, hátrányos helyzet és különtámogatás. PhD értekezés ELTE Bp.
- 24.BOOTH T. – AINSCOW M. (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in school, revised edition , CSIE.
- 25.BUNDSCHUH K. – HEIMLICH U. – KRAWITZ R. (1999): Integration, Intergrationforschung, Integrationspädagogik. In: Bundschuh,K.,et al. (Hrsg) Wörterbuch Heilpädagogik, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 144-153 p.
- 26.BÜRLI A. (1999): Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischen Länder In: Eberwein, H. (Hg.): Integrationspädagogik.Kinder und ohne mit Behinderung lernen Gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz, 379-392 p.
- 27.CSÁNYI Y. (1993): Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolában. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Alapítvány
- 28.CSÁNYI Y. – ZSOLDOS M. (1994): Világkonferencia a speciális szükségletű nevelésről. Új Pedagógiai Szemle 12. 41- 50 p.
- 29.CSÁNYI Y. (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése- oktatása. In. Gyógypedagógiai alapismeretek (szerk.) Illyés S. Bp. ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai. Főiskolai K. 377-408 p.

- 30.CSÁNYI Y. (2001): Különtámogatás szegregáltan vagy integráltan. *Educatio* 2. 232-243 p.
- 31.CSÁNYI Y. (2001): Steps towards inklusion in Hungary. *European Journal of Special Needs Education*, 16. 301-308 p.
- 32.CSÁNYI Y. – PERLUSZ A. (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Bp. 314–332 p.
- 33.CSÁNYI Y. – ZSOLDOS M. (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD politikai és a magyar gyógypedagógiai. *GYOSZE, Magyar Tudomány Napja különszám* p.73-81 p.
- 34.CSÁNYI Y. (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép Inkluzív nevelés A tanulók hatékony megismerése Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére 138 -163 p.
- 35.CSÁKVÁRI M. (1995): Az integrált óvodai nevelésről. In. *Óvodai élet*. 5-7 p.
- 36.CZIBERE Cs. (2006): Ajánlások sajátos nevelési igényű gyermekek kompetencia alapú fejlesztéséhez. Bevezető az óvodai nevelés kompetenciaterület ajánlásaihoz Bp. SULINOVA.
- 37.DÉZSI B. (2004): Tanulmányok az Országos Fogyatékos –ügyi Portálhoz Bp.
- 38.DIMITRIOU Sz. (2008): Integrált/ inkluzív oktatásban részesülő fogyatékos tanulók oktatása Magyarországon. Semmelweis Egyetem Nevelés- és Spottudományi Kar PhD értekezése.
- 39.DITTRICH G. (1998): Behinderte Kinder in Kindertagesstätten - Wie steht es mit der Entwicklung von Integrationsplätzen in den Institutionen Krippe, Kindergarten, Hort? Welche Qualität braucht Integration - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 3.
- 40.DURUCZNÉ NAGY J. (2005): Kiút-keresés az esélytelenségből. Pécsi Tudományegyetem.
- 41.EVANS J. – LUNT I. (2002): Inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*.
- 42.FALUS I. (2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó Bp.
- 43.FALUS I. (2000/b): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 539 p.
- 44.FATALIN A. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről-szülőknek. *Új pedagógiai. Szemle*, 3. 9.14 p.
- 45.FEUSER G. (1998): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse In: Eberwein, H. (Hg.): *Integrationspädagogik. Kinder und ohne mit Behinderung lernen Gemeinsam. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz. 215-126 p.

- 46.FEUSER G. (1998): *Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration*. Brema.
- 47.FEYERER E. – SCHAFFHAUSER F. (szerk.)(2005): *Az „inkluzív nevelés” mesterfokú képzés európai tanterve*. Ford. Schiffer Csilla Bp.
- 48.FONYÓDI I. (2000): Az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. In.: *Gyógypedagógiai alapismeretek* (szerk.: Illyés S.) ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 2000. 117-136 p.
- 49.FÖLDES P. (2003): Speciális szükséglet vagy fogyatékoság? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Dr. Csányi Yvonne- nal. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 67-73 p.
- 50.GAÁL É. (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, BP. 429-459 p.
- 51.GARDE D. (1993): Die Entwicklung der Integrationsbewegung im Raum Europäischen als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. In: Kaplan, K./ Rückert, E. / Garden, D.(Hg): *Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten*. Weinheim: Beltz, 13-31 p.
- 52.GITA Sz. – RIGLER E. (2003): A szegregált és inkluzív intézmények tantervi összehasonlítása mozgássérültek részére, különös tekintettel a testnevelés és sport területére. 34. Mozsábi Konferencia SE TSK Bp.
- 53.GÖNCZI R. – PERLUSZ A. (2002): Az integrált nevelés szakmai feltételeit javító pályázati lehetőségek eredményeinek tapasztalatai. *Gyógypedagógiai szemle*. 30. 175-186 p.
- 54.GOMBOCZ J. (2006): Esélyegyenlőség, adaptivitás és a modern pedagógiai gyakorlat. *Magyar Sporttudományi Szemle* /2.
- 55.GORDOSNÉ SZABÓ A. (1996): *Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia – történet a XX. Századig*. Nemzeti Tankönyv kiadó Bp.
- 56.GORDOSNÉ SZABÓ A. (2004): *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Nemzeti Tankönyv kiadó Bp.,
- 57.HAMAR P. – LEIBINGER É. (2007): Inklúzió – exklúzió- testnevelés Fejlesztő Pedagógia/1 36-38 p.
- 58.HAVAS G. (2004): A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatási helyzete és a hatékonyabb óvodáztatás feltételei. *Iskolakultúra* /4.
- 59.HALÁSZ G. (2000): A magyar integrációs felkészülés kérdései. *Új pedagógiai Szemle*, 6. 110-121 p.
- 60.HALÁSZ G. (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 28-37 p.

61. HEGYINÉ HONYEK K. (2006): Inkluzív nevelés – Intézményfejlesztés és program-adaptáció. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht. Budapest. http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1108
62. HERCZEG K. (2004): „Közvetítés” Fogyatékosügy és média. Pixelgraf-Print, Kecskemét.
63. HIRZEL E. - Schenker, M. - Bachofen, K. - Gerhard, Th. (1994): Beszámoló egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témában végzett iskolakísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 34–51 p.
64. HOFFMANN J. (szerk.) (2003): Gyógypedagógiai szöveggyűjtemény. Comenius Bt., Pécs.
65. HOFFMANN J. – MEZEINÉ ISÉPY M. (2006): Gyógypedagógiai alapismeretek. Comenius Kiadó Bt., Pécs.
66. ILLYÉS S. (1998): Fogyatékos, speciális nevelési szükséglet, differenciális pedagógia. In: Gyógypedagógiai ismeretek a tanító és óvodapedagógus képzésben 7. szám, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár 5-20 p.
67. ILLYÉS S. (2000): Gyógypedagógiai alapismeretek. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
68. JANZA K-né. (2010): „Együtt az integrációért a sporttal és a művészetekkel” műhelykonferencia előadás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
69. JÖNSSORN (1992): Új stratégiák a speciális szükségleteket mutató gyermekek nevelése terén Gyógypedagógia Szemle, 2. szám. 101-108 p.
70. JUHÁSZ J. (1989): Magyar Értelmező Kéziszótár I. kötet. Akadémia Kiadó, Budapest.
71. KATONA L. (2005): Integrált nevelés www.massag.hu/konyv/korsz.torekv.integralt_neveles.doc
72. KÁLMÁN ZS. – KÖNCZEI Gy. (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. Osiris Bp.
73. KELEMEN L. (2007): Az óvodapedagógus – képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései DE Bölcsészettudományi Kar
73. KERBEN Z. (1999): Pro és kontra az integrációról. Beszélgetés Kereszty Zsuzsával és Salné Lengyel Máriával. Új Pedagógiai Szemle, 10. 52-61 p.
75. KERESZTY ZS. (szerk.) (1999): Befogadó szemlélet és gyakorlat a tanítóképzésben (szerk.) Mindenki iskolája: sajátos nevelési szükségletű gyerekek többségi iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány Bp. 91-107 p.
76. KÓKAINÉ LÁNYI M. (2007): Könyv az integrációról. Sajátos nevelési igényű gyerekek együttnevelése a Gyermek Házában. sulinova Kht., Bp.

- 77.KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2004): Közben felnő egy elfogadó nemzedék. Új Pedagógiai Szemle/2. 38-48 p.
- 78.KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2008): „A küszöbön - Sajátos nevelési igényű gyerekek az óvodában”. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Bp.
- 79.KÖRMÖCI K. (2001): A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában. Fabula kiadó.
- 80.KŐSZEGHY M. – PARRAGH Sz. (2010): „... nem voltak fogyatékosok a történelemben...”A fogyatékos jelensége a történettudományban
[http:// parszab.hu/tanulmanyok/nvft/index.html](http://parszab.hu/tanulmanyok/nvft/index.html)
- 81.KNAPP G. – SALZMANN G. (1998): Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen für die Integration in den österreichischen Kindergarten In: Knapp, G. / Salzmann, G. (Hg.) Integration im Kindergarten - Fördernde und hemmende Bedingungen integrativer Erziehung.
- 82.KRON M. (1988): Integrative Prozesse in Kindergarten- Theorie und Erfahrungen aus Praxis In: Eberwein: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam Handbuch der Integrationspädagogik . Beltz Verlag, Weinheim Baselp.123-127 p.
- 83.LABÁTH F-né. (2007): Óvodai Integrációs Fejlesztő Program. Educatio Kht.
- 84.LABÁTH F-né. (2008): A kompetencia alapú óvodapedagógia. Kézirat.
- 85.LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (1993): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. In. Csányi Yvonne (szerk.) Együttnevelés- Speciális igényű tanulók az iskolában Iskolafejlesztési Alapítvány OKI BP.11-21 p.
- 86.LEWIS R. B. - DOORLAG D.H. (1991): Teaching special students in the mainstream (New York, Merril – MacMillan).
- 87.LÓCZI M. (2009): Integrált nevelés az iskolában. Kalokagathia 2-3sz. 225-228 p.
- 88.LÓCZI M. (2011): A tanítóképzés néhány problémája Magyarországon.
In: A Tudomány Ünnepe SZIE ABPK Jászberényi Campus.
- 89.MADARÁSZ N. (2005): Óvodapedagógusok vélekedése az integrált nevelésről. Fejlesztő Pedagógia 2-3. szám. 16-20 p.
- 90.MARKOWETZ R. (1997): Prinzipien der Integration von Menschen mit Behinderungen In. Cloerkes, G.; Soziologie der Behinderten, Heidelberg. 199-202 p.
- 91.MESTERHÁZI ZS. (2001): Gyógypedagógiai lexikon. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. ISBN 963 463 511 3, 8-166 p.

- 92.MESTERHÁZI ZS. (2002): Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben. *Gyógypedagógiai Szemle*/1. 10-13 p.
- 93.MESTERHÁZI ZS. (2003): A pedagógiai és a társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel. *Gyógypedagógiai Szemle*/3.183-186 p.
- 94.MESTERHÁZI Zs. (2004) : A gyógypedagógiai elméletképzés főbb irányai, in: Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. (szerk.:Zászkaliczky P. - Verdes T.) ELTE BGYFK, Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest, ISBN 963 463 682 9. 15-65 p.
- 95.NÁDASI M. (2000/a): Dokumentumelemzés. In. Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki könyvkiadó, Bp.317-329 p.
- 96.NÁDASI M. (2000/b): A kikérdezés. In: Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki könyvkiadó, Bp.171-211 p.
- 97.NÁDASI M. (2008): Adaptivitás az oktatásban ELTE k. Kft. Budapest.
- 98.NÁDORI L. (2005): Ép és fogyatékos tanulók iskolai testnevelésének integrációja. Iskolai testnevelés és sport, 24.8-10 p.
- 99.NÉMETHNÉ TÓTH Á. (2008): Körkép a befogadó nevelésről Európán innen és túl. In: Fejlesztő Pedagógia. 6. szám. 20–25 p.
- 100.M. TAMÁS M. (2006): Integráció és inklúzió (Fejlesztő módszerek a közoktatásban). Trefort Kiadó Bp.
- 101.M. TAMÁS M. (2009) Fejlesztőpedagógiai. In. Gosztonyi Judit. Együttműködés az óvoda és a fejlesztőpedagógus között. 323-329 p.
- 102.ROSZ A. (2008): Hallássérült gyermekek integrált nevelése különös tekintettel az oktatásszervezési kérdésekre. PhD értekezés ELTE Bp.
- 103.PAPP G. (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 104.PAPP G. (2007): A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben. In: Kisgyermek, nagy problémák. Raabe, Budapest Papp G. – Rózsáné Czigány E. (1996): Miért jó az integráció? Módszertani Lapok Speciális Pedagógiai,3.
- 105.PAPP G. – PERLUSZ A. – SCHIFFER Cs. – SZEKERES Á. – TAKÁCS I. (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában *Gyógypedagógiai szemle* /2 XL. évfolyam. 170-195 p.
- 106.PERLUSZ A. (1995): Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében. ELTE BGGYTF, BP. 94-32 p.
- 107.PERLUSZ A. – TORDA Á. (2009): Hatásértékelő tanulmány a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 központi program Hátrányos helyzetű

tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben „B” komponense (Sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelése) keretében kifejlesztett pedagógusképzési programok utóéletéről. Educatio Kht. Bp.

108.PETŐ I. (2003): Inklúzió a nevelésben. Iskolakultúra 10. szám. 3-11 p

109.PODRÁČZKY J. (2010): A tanító – és óvodapedagógus – képzés a bolognai rendszerű felsőoktatásban Képzés és gyakorlat neveléstudományi folyóirat 8v. 2010/1.sz. 107-112 p.

110. PODRÁČZKY J. (2012): A Budai képző mint a tanító – és óvóképzés országos szakmai egyeztető fórumának központja - A tantervfejlesztő Bizottság tevékenysége Sorsfordító mozzanatok (szerk: Donáth Péter) Trezor kiadó 39-68 p.

111.PREUSS – LAUSITZ U. (1999): "Integrationsforschung: Ergebnisse und" Weisse Flecken ". In: Eberwein, H. (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz. 299-306 p.

112.PUKÁNSZKY B. – NÉMETH A. (1998): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Bp.

113.RÁTHY E-né. (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Magyar Pedagógia 102.évf. 3. szám. 281-300 p.

114.RÉTHY E-né. (2000): Integrációs törekvések Európában – Az ép és sérült (fogyatékos) gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata. Szociális Munka, XII. évf. 1. sz.

115.Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Világkonferencia a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről. Spanyolország, Salamanca, 1994. június 7–10. UNESCO, 1994. (A fordítást szerkesztette: Schiffer Csilla. Budapest, 2006.)

116.SALNÉ LENGYEL M. – KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2001): Az együttnevelés jelenlegi helyzete. Egy OKI kutatás tapasztalatai. Fejlesztő Pedagógia, 3.

117.SALNÉ LENGYEL M. – KÖPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (2002): Együttnevelés/ Ajánlás. Fejlesztő Pedagógia, 1. 11-17 p.

118.SEBBA J. C. (1996): Developing Inclusive Schools (kézirat).

119.SCHIFFER Cs. – CSÁNYI Y. (2007): Inklúziós Index: Az iskolai befogadás minőségének fejlesztése. Országos Neveléstudományi Konferencia Bp.

120.SCHLIPFINGER V. – ZETTL M. (2000): Qualität der Integration behinderter Kinder in Kindergärten des Bundeslandes Salzburg - eine empirische Studie. Diplomarbeit.

121.SCHAFFHAUSER F. (2004): „... az ember mindig több, mint fogyatékoságai...” A fogyatékoság jelensége a neveléstudományban. In. Zászkaliczky Péter- Verdes Tamás (szerk.) : Tágabb értelemben vett gyógypedagógia ELTE BGGYFK és KFPSZ Bp. 207-232 p.

- 122.SZABÓ É. – PETŐ I. (2003): Gondolatok a sérült gyerekek inklúziójáról. Új Pedagógiai Szemle. Július-aug.177-182 p.
- 123.SZABÓ I. (1995): A szomatopedagógus szerepe a mozgásfogyatékos gyermekek bölcsődei, óvodai és iskolai együttnevelésében In: Perlusz Andrea (szerk.) Fogyatékos gyerekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében BGGYT- FEFA.47-70 p.
- 124.SZEKERES Á. (2006): Inkluzív nevelés – Tevékenység-központú pedagógiák. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Bp.
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1113
- 125.SZEGÁL B. (2007): Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése – Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. Budapest, sulinova Kht.90–96 p.
- 126.SPALLER Á. – SPALLER K. (2006): Gyógypedagógiai ismeretek tára. Bp.215 p.
- 127.TÓVÁRI F. (2011): Az integrált oktatás megvalósíthatósága az iskolai testnevelésben. PhD értekezés. Pécs
- 128.UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO, Paris.
- 129.VARGÁNÉ MEZŐ L. (2004): Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről pedagógusoknak, intézményvezetőknek. Budapest.
- 130.VARGÁNÉ MEZŐ L. (2006): Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára sulinova Kht., Budapest
http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1105
- 131.VÁGÓ I. – LABÁTH F-né. (2008): Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjával kapcsolatos kutatás zárójelentése Bp.
- 132.VIDONYI SÓLYMOS R. (2010): A sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek támogatása. NYME, Sopron
- 133.VINGENDI I. (2005): Szociológiai alapismeretek. Semmelweis Egyetem Eü. Kar Bp.
- 134.WINZER M. A. (1993): The History of special education. From isolation to integration. Gallaudet University Press.
- 135.WOTH K. (2007): Az inklúzió lehetőségei a testnevelésben. Iskolai testnevelés és sport. 34. 17-20 p.
- 136.ZÁSZKALICZKY P. (2003): Gyógypedagógiai alapmodellek, a fogyatékoság értelmezési lehetőségei. Embertárs/3. 40-52 p.
- 137.ZSEBE A. – BÍRÓ K. (2002): Együtt nevelni, de hogyan? Fejlesztő Pedagógia13. 2-3 p.

Magyar Köztársaság Alkotmánya, az 1949. évi XX. törvény (70/A. § (1).

A Gyermekek Jogairól szóló Egyezmény kihirdetéséről rendelkező 1991.évi LXIV. Törvény.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény, módosításokkal egységes szerkezetben.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2006. évi módosítása.

14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet.

11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet.

137/1996 Kormányrendelet.

23/1997. (VI. 4.) MKM rendelet.

28/1997. (IX. 16.) MKM rendelet.

A fogyatékos gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (1997) MKM, Bp.

A fogyatékos személyek védelméről és jogegyenlőségük biztosításáról szóló 1997.évi CXL. Törvény.

Az 1998. évi XXVI. törvény - A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.

57/2002 (XI. 8.) OM rendelet.

A 2003. évi CXXV. törvény - Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

A 2008.évi XXXI. törvény - Az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdításáról.

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet - A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

1. számú melléklet a 2/2005. (III.1.) OM rendeletekhez. A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve.

36/2008. (XII. 23.) OKM rendelet.

5/2010.(I.29.) OKM rendelet.

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének az irányelve.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja. Bp., 1996, (kiad. az) MKM.

Az Óvodai Nevelés Programja. Bp., 1989. Tk.

10. Ábrák és táblázatok jegyzéke

1. ábra A vizsgálatban érintett óvodapedagógus képző intézmények	59
2. ábra SNI tanulmányok	72
3. ábra Törzstantárgyak	74
4. ábra Az óvodai foglalkozásokon jelen van –e fogyatékkal élő gyermek?	81
5. ábra Elmélet-gyakorlat aránya	82
6. ábra Együttműködés gyógypedagógussal	84
7. ábra Alkalmasnak érzi-e magát az együttnevelésre?	86
8. ábra Óvodapedagógus hallgatók felkészültsége az együttnevelésre	87
9. ábra Fogyatékkal élő gyermekek akadályozzák a többségi gyermekeket	88
10. ábra Milyen fogyatékkal élő gyermeket integrálna	89
11. ábra A fogyatékkal élő személyek a fogyatékos típusa szerint	90
12. ábra Felkészülés a fogyatékkal élő gyermek fogadására	90
13. ábra Testnevelési foglalkozások	92
14. ábra Testnevelés módszertani tanulmányok	93
15. ábra Csoportok az óvodai gyakorlat során	94
16. ábra Fogyatékkal élő gyermek a testnevelési foglalkozáson	95
17. ábra Milyen szinten ismeri az integrált testnevelést?	96
1. táblázat 2001. évi népszámlálás adatai	16
2. táblázat Az integráció történeti megjelenése	27
3. táblázat Az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű gyermekek változása Magyarországon (1990/1991-2008/2009)	39
4. táblázat A 2009-es és a 2012-es Óvodai nevelés országos alapprogramja	49
5. táblázat A minta életkori megoszlása	67
6. táblázat A minta lakóhely szerinti megoszlása	68
7. táblázat Szülők iskolai végzettsége	68
8. táblázat Az SNI fogalom meghatározása	69
9. táblázat A fogalmak ismertsége fősoportonként	70
10. táblázat Tanult-e az SNI gyermekek integrációjáról	72
11. táblázat Törzstantárgyak hallgatóinak száma képzőként	74
12. táblázat Az SNI fogalom ismerete a levelező és nappali tagozatos hallgatók között	75
13. táblázat SNI fogalom Khi – négyzet próba	76

14. táblázat Törvényrendelkezés ismeret a levelező és nappali tagozatos hallgatók között	76
15. táblázat Khi - négyzet próba a törvényrendelkezésre.....	77
16. táblázat Törvények ismerete a hallgatók számai alapján	77
17. táblázat Törvények ismeretének %-os arányai.....	78
18. táblázat Törvények Khi-négyzet próba	78
19. táblázat Tapasztalatok az együttnevelésről	79
20. táblázat Óvodák feltételei az együttnevelésre	83
21. táblázat Az óvodapedagógus-képzők ajánlott választható tantárgyai az SNI gyermekekről (2012)	100

11. Mellékletek

1. számú

KÉRDŐÍV

Tisztelt Hallgató! A kérdőív célja, hogy képet alkothassunk a fogyatékossgal élő gyermekek óvodai integrációjáról, az integrációjukat támogató tananyagokról.

A kérdőív anonim. Kérjük, olvassa el figyelmesen a kérdéseket, a hozzájuk lehetséges válaszokkal. Ahol válaszadási lehetősége van, ott kérem olvashatóan írjon!

1. Az iskola, ahol Ön tanulmányait hallgatja:

.....

2. Életkora:.....

☐ nappalis hallgató

☐ levelezős hallgató

3. Lakóhely

☐ Főváros

☐ Megyeszékhely

☐ Egyéb város

☐ Falu/ Község

☐ Tanya

.....
ha levelezős hallgató foglalkozása

4. Neme:

☐ Férfi

☐ Nő

5. Apa iskolai végzettsége :

☐ Egyetem, főiskola

☐ Érettségi

☐ Szakmunkásképző

☐ Általános iskola

☐ Nem tudom

Foglalkozása.....

6. Anya iskolai végzettsége:

☐ Egyetem, főiskola

☐ Érettségi

☐ Szakmunkásképző

☐ Általános iskola

☐ Nem tudom

Foglalkozása.....

7. Tudja-e mit jelent sajátos nevelési igényű gyermek?

☐ Igen

☐ Nem

7/1 Ha igen, kérem fogalmazza meg!

.....

.....

.....

.....

8. Tanulmánya során tanult-e a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjáról?
(Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!)

- ☐ Igen, önálló tantárgyként.
- ☐ Igen, de csak tantárgyak részeként.
- ☐ Nem tanultam.

9. Kérem idézze fel, milyen tantárgyak keretében tanult a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációjáról! (több válasz is lehetséges)

- ☐ Pedagógia
- ☐ Pszichológia
- ☐ Gyógypedagógia
- ☐ Testnevelés és módszertan
- ☐ Vizuális nevelés
- ☐ Ének-zenei nevelés
- ☐ Matematikai nevelés
- ☐ Magyar nyelv és irodalmi nevelés
- ☐ Egyéb, és pedig.....

10. Hetente hány órában hallgatta az Ön által megjelölt tantárgyakat?

Pedagógia.....

Pszichológia.....

Gyógypedagógia.....

Testnevelés és módszertan.....

Vizuális nevelés.....

Ének-zenei nevelés.....

Matematikai nevelés.....

Magyar nyelv és irodalmi nevelés.....

Egyéb, és pedig.....

11.A fent nevezett tantárgyak közül (amelyekben volt szó az integrációról), melyik volt **kötelező**, melyik tantárgy volt **kötelezően választható** illetve **szabadon választható** tantárgy? A felsorolt tantárgyaknak mi volt a **teljesítmény feltétele**? (Aláírás - A, Kollokvium – K vagy Szigorlat – SZ).
Kérem X-el jelölje!

Tantárgyak	Kötelező	Kötelezően választható	Szabadon választható	Teljesítmény		
				A	K	SZ
Pedagógia						
Pszichológia						
Gyógynevelés						
Testnevelés és módszertan						
Vizuális nevelés						
Ének-zenei nevelés						
Matematikai nevelés						
Magyar nyelv és irodalmi nevelés						
Egyéb, és pedig						

12. Ismeri-e a következő kifejezéseket?

12/a Szegregáció	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
12/b Integráció	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
12/c Inklúzió	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
12/d Befogadó óvoda	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

13. Kérem, saját szavaival fogalmazza meg, hogy mit ért Ön az alábbiak alatt:

13/a Fogyatékossgal élő gyermekek integrációja

.....

.....

.....

13/b Fogyatékossgal élő gyermekek inklúziója

.....

.....

13/c Fogyatékossgal élő gyermekek szegregációja

.....

.....

13/d Sajátos nevelési igényű gyermek

.....
.....

13/e Befogadó óvoda

.....
.....

14. Ismeri-e Ön a törvény azon rendelkezéseit, amelyek szabályozzák a fogyatékossgal élő gyermekek együtt nevelését ép (többségi) társaival?

☐ Igen

☐ Nem

15. Ön szerint melyik törvény biztosította a fogyatékossgal élő gyermekeknek a jogát, hogy különleges gondozás keretében, állapotának megfelelő pedagógiai ellátásban részesüljön?

☐ Emberi Jogok Nemzetközi Törvénye

☐ Köznevelési Törvény (1993)

☐ Magyar Köznevelési Alkotmánya

16. Gyakorlati képzése során (ahol óvodában van) szerzett –e tapasztalatokat a fogyatékossgal élő gyermekek együttnevelésével kapcsolatban?

☐ Igen, foglalkoztam fogyatékos gyermekekkel az óvodában.

☐ Csak láttam, de nem volt lehetőségem foglalkozni velük.

☐ Külön szakember foglalkozott gyermekekkel.

☐ Nem találkoztam ilyen gyermekkel.

16/1. A gyakorló óvodájában milyen fogyatékossgal élő gyermek/ gyermekekkel találkozott?

.....
.....
.....

17. Véleménye szerint alkalmas –e az óvoda (ahol gyakorlaton van) feltételei a fogyatékossgal élő és az „ép” (többségi) gyermekek együttnevelésére?

☐ Igen, alkalmas.

☐ Csak részben alkalmas, mert nincs szakember.

☐ Csak részben, mert nincsenek meg a tárgyi feltételek.

☐ Nem alkalmas.

18. Bevonják-e az óvodai foglalkozások keretében a fogyatékossgal élő gyermekeket az „épek” közé?

- ☐ Igen, teljes foglalkozásokon részt vesznek.
- ☐ Csak részben vesznek részt.
- ☐ Nem vesznek részt a foglalkozásokon.

18/1. Ha igen vagy részben: milyen foglalkozásokon vettek részt a fogyatékossgal élő gyermekek?

.....

18/2. Ha nem vesznek részt, akkor miért nem?

.....

19. Az óvoda (ahol gyakorlaton van) hogyan működik együtt gyógypedagógussal?

- ☐ Teljes állásban foglalkoztat gyógypedagógust.
- ☐ Rész munkaidős gyógypedagógust alkalmaz.
- ☐ Utazó gyógypedagógust foglalkoztat.
- ☐ Nem működik együtt gyógypedagógussal.
- ☐ Egyéb, és pedig.....

20. Milyen „teljes állású” gyógypedagógussal találkozott az óvodában?

.....

21. Jelenlegi tudása alapján alkalmasnak érzi-e magát az integrált nevelésre egy óvodában?

- ☐ Nagyon alkalmasnak.
- ☐ Alkalmasnak érzem magam.
- ☐ Kevésbé érzem magam alkalmasnak.
- ☐ Egyáltalán nem érzem magam alkalmasnak.
- ☐ Nem tudom.

22. Véleménye szerint a fogyatékossgal élő gyermekek akadályozzák az ép (többségi) gyermekek fejlődését az óvodában?

- ☐ Igen, akadályozzák.
- ☐ Részben akadályozzák.
- ☐ Közömbös.
- ☐ Nem akadályozzák.
- ☐ Nem tudom.

23. Ön milyen fogyatékossgal élő gyermekeket integrálna szívesen?(Kérem csak egyet válaszolni!)

- ☐ Értelmileg akadályozott
- ☐ Látássérült
- ☐ Hallássérült
- ☐ Mozgáskorlátozott
- ☐ Autista

24. Hogyan készülne fel a fogyatékossgal élő gyermek együttnevelésére? (Kérem, csak egyet karikázzon be!)

- ☐ Továbbképzésre jelentkezem.
- ☐ Szakkönyveket keresek.
- ☐ Szakemberek segítségét kérem.
- ☐ Egyéb, és pedig

25. Milyennek találja képzése során az együttneveléssel kapcsolatos tantárgyak elmélet-gyakorlat arányát?

- | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| 25/1. Több elmélet szolgálna a felkészülést | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem |
| 25/2. Több gyakorlat jobban szolgálna a felkészülést | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem |
| 25/3. Elmélet-gyakorlat aránya megfelelő | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem |

26. Jó lehetőségnek tartja a fogyatékosok együttnevelését a többségi gyermekekkel az óvodában?

- ☐ Igen ☐ Részben ☐ Nem

26/1. Kérem, indokolja válaszát!

.....

.....

.....

27. Tanulmányai során részt vett-e önismereti tréningen?

- ☐ Igen ☐ Nem

28. Van-e az Ön családjában fogyatékossgal élő? (mozgáskorlátozott, siket, vak stb.)

- ☐ Igen ☐ Nem

29. Milyen mértékben érzi magát felkészültnek az óvodai együttnevelésre?

- ☐ Teljesen biztos vagyok magamban.
- ☐ Biztos vagyok magamban.
- ☐ Részben vagyok felkészült.
- ☐ Segítségre lesz szükségem.
- ☐ Nem vagyok felkészült.

30. Az együttnevelés erősítésének érdekében mit javasolna az óvodai képzés minőségének javítása érdekében:

.....

.....

.....

.....

.....

**A következő kérdésekben csak az óvodai testnevelési foglalkozásokra
gondoljon!**

31. Az óvodai gyakorlaton tartottak-e **mindennapos testnevelést** az óvodapedagógusok?

- ☐ Hetente 5X
- ☐ Hetente 4X
- ☐ Hetente 3X
- ☐ Hetente 2X
- ☐ Hetente 1X
- ☐ Nem, soha.

32. Milyen csoportokban dolgozott a gyakorlata során?

- ☐ Homogén csoportban (azonos korú gyermekek).
- ☐ Vegyes korcsoportban.
- ☐ Speciális.
- ☐ Egyéb, és pedig.....

33. Egy héten hányszor tartottak „nagy” testnevelést a gyakorló óvodájában?

- ☐ Hetente 1X.
- ☐ Hetente 2X.
- ☐ Nincs nagy testnevelés az óvodában.
- ☐ Egyéb, és pedig.....

34. Tanulmánya során hány félévben tanult óvodai testnevelést?

- ☐ 6 félév
- ☐ 5 félév
- ☐ 4 félév
- ☐ 3 félév
- ☐ 2 félév
- ☐ 1 félév

35. Milyen szinten ismeri az integrált óvodai testnevelést?

- ☐ Csak hallottam róla.
- ☐ Tanultam róla.
- ☐ Van tapasztalatom benne, tartottam ilyen foglalkozást.
- ☐ Nem találkoztam ilyen foglalkozással.
- ☐ Nem hallottam róla.

36. Az óvodájában volt fogyatékossgal élő gyermek a testnevelési foglalkozásokon?

- ☐ Igen
- ☐ Részben
- ☐ Nem

36/1. Ha igen, milyen fogyatékossgal élő gyermek/ gyermekek voltak?

.....
.....

37. Ha volt integrált testnevelés, akkor milyen szakember/ szakemberek segítették az óvodapedagógus munkáját?

.....
.....
.....
.....

Segítségét köszönjük!

Az interjúk kérdései

1. Véleménye szerint a hazai szakemberképzés mennyire készíti fel az óvodapedagógusokat a fogyatékossgal élő gyermekekkel való bánásmódra?
2. Milyen kötelező-, kötelezően választható-, szabadon választható tantárgyak keretében hallanak a hallgatók az együttneveléssel, integrációval kapcsolatban?
3. Szükséges-e kiszélesíteni az együttneveléssel kapcsolatos tantárgyakat?
4. Óvodai gyakorlatok során találkoznak-e a hallgatók fogyatékossgal élő gyermekekkel?
5. Mik azok a problémák, nehézségek, amik jellemzik ma a képzést a fogyatékossgal élő gyermekek együttneveléssel kapcsolatosan?
6. Intézményében hány féléven keresztül hallgatnak a hallgatók óvodai testnevelést?

